

Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный -
профессионально-педагогический университет

ДУХОВНЫЕ ОСНОВЫ РУССКОГО
НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Хрестоматия

Екатеринбург
1994

Духовные основы русского национального воспитания: Хрестоматия / Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1994. IIбс.

Составитель: канд. пед. наук, доцент Н.К. Чалаев

В хрестоматии представлены работы русских педагогов, мыслителей, патриотов К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.Н. Сороки-Росинского, К.П. Победносцева, В.В. Розанова, И.А. Ильина. Предназначена преподавателям и студентам педагогических вузов, научным и практическим работникам образования.

© Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1994

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета университета

Лицензия ЛР № 040326

ISBN 5-236-06635-0

Подписано в печать 20.02.95 . Формат 60х84 1/16. Бумага писчая № 1. Печать плоская. Усл. печ. л. 6,1. Уч.-изд. л. 6,3. Тираж 500 . Заказ 214

Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, II. Цех № 4 АОУТ "Полиграфист". Екатеринбург, ул. Тургенева, 20.

Для общества наикратчайшим, наиболее эффективным и единственным практическим путем реального ослабления и сокращения кризиса являются реинтеграция его религиозных, моральных, научных, философских и других ценностей

П.А.Сорокин

Все более глобальный характер принимает сегодня проблема дезинтеграции, "расчленения" (Э.Фромм) человека. Она проявляется в углублении процессов дисгармонизации отношений человека с человеком, человека с природой, человека с техникой, человека с культурой... Опаснейшее направление дезинтеграции -- "разрыв с традицией", включенный К.Лоренцом в число восьми смертных грехов человечества¹.

Отчуждение человека от традиционных ценностей теснейшим образом коррелирует с таким явлением, как потеря личностью своего национального лица, превращающая ее в некоего абстрактного представителя максимально гомогенизированной земной цивилизации. Это не может не повлечь за собой ряд последствий. Прежде всего форсирование процессов детрадиционализации и денационализации ведет к возрастанию уровня энтропии человеческого существования. Дело в том, что унификация и стандартизация, неминуемо сопровождающие указанные процессы, способствуют размыванию пределов необходимого разнообразия такой гетерогенной системы, как человечество. Кроме того, детрадиционализация и денационализация своим продуктом могут иметь личность, которой "все позволено": она свободна от императивов моральных абсолютов, уходящих корнями в глубинные пласты народной жизни, национальной культуры. И еще. Устранение традиционалистских и национальных начал в личности порождает в ее

¹ См.: Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Вopr. философии. № 3. 1992. С. 39-53.

целостном духовном организме достаточно мощные очаги сопротивления: ей нелегко дается расставание с национально-культурной определенностью. Загнанное в подсознание, национальное чувство продолжает "жить" под спудом дезинтеграционных факторов. В связи с чем создаются благоприятные условия для появления у денационализированной личности социально-психологического невроза как результата "борьбы" между дезинтегрирующими импульсами среды и неприятием их внутренними структурами личности. Симптомами такого рода невроза могут стать "выбросы" в виде суррогатов национального самосознания - национальной ненависти, вражды, зависти и т.п. Иначе говоря, разрушение национально-духовной парадигмы личности служит детонатором социально-политического взрыва. Из этого следует: политика, выводимая из рассуждений типа "... почвы нет, народа нет, национальность - это известная система податей, душа ... воищек, из которого можно вылепить настоящего человека, общечеловека всемирного, гомункула - стоит только приложить плоды европейской цивилизации ..."¹, таит в себе угрозу стабильному существованию общества. А если ваять шире, то она инициирует мутацию духовно-культурных генов нации, ведущую к ее вырождению. Убивать прошлое - значит убивать будущее. Истина известная, вроде бы. Но не всегда она ощущается так остро, как в наше время. Образно, но вместе с тем пронзительно прямо, сказано русским писателем Ю.Бондаревым: "Если мы неразумно разрушаем до основания фундамент прошлого, то мы утверждаем никчемность и пустоту прожитой жизни и таким образом уничтожаем будущее время. Это аборт будущего. От этой жестокой операции не родится ребенок с именем Новая эпоха, погибнет и мать в руках неумелых и ультрарешительных эскулапов"². Другой писатель, киргиз по национальности, Ч.Айтматов, замечает, что человек без памяти прошлого, поставленный перед необходимостью заново определять свое место в мире, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем³.

¹ Достоевский Ф.М. Собр. соч. В 10 т. М.: Худож.лит., 1956. Т.4. С.79.

² Лит.газ. 14 дек. 1988. С.14.

³ См.: Маленко А.Т., Ерахтина Т.А. Народная педагогика - наставница жизни: Метод.рекомендации/Курган:Изд-во пед. ин-та, 1993. С. 4.

В последние годы мы много говорили об общечеловеческих ценностях. Разговор этот, безусловно, нужный. Но, как не раз случилось с нами, мы опять ударились в крайности. Выставляя общечеловеческие ценности впереди национальных, мы тем самым как бы телегу ставим впереди лошади. Еще Б.Г.Белинский замечал, кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит человечеству. Воспитание должно строиться на приоритете национальных ценностей. От этого выиграют и общечеловеческие ценности, ибо последние могут проявляться только в первых. Как уникальная личность сильнее, чем личность посредственная, унифицированная и стандартная, выражает сущность человека, так и нация тем сильнее выражает общечеловеческое, чем она своеобразнее и богаче своей индивидуальностью. Удивительно то, что учимся любви к общечеловеческим ценностям у прагматичных американцев, для которых ни общечеловеческие, ни тем паче интернациональные интересы, никогда не преобладали над национальными. Мы же, не успев расстаться с интернациональными, принялись неумеренно боготворить общечеловеческие ценности. В русло наших последних рассуждений хорошо ложатся результаты проведенных американскими учеными исследований, показывающие, что "важнейшими компонентами индивидуально преломленной общей картины мира являются патриотизм + религия + национальная безопасность + стабильность + нравственность. В целом приведенное сочетание "может быть суммировано в понятии традиционализма"¹. Как говорится, комментарии излишни.

Движение в сторону традиционализма, наметившееся в мире, конечно же, не могло быть обойдено вниманием педагогов. "Человеку, — пишет немецкий педагог В.Брепинка, — нужны не только знания, но и внутренняя нравственная опора; не только критическое мышление, но и тяга к богатствам культуры, уважение и почитание традиций"². Обращение педагогов к традициям не случайно. Именно педагогика, как никакая иная сфера человеческой деятельности, должна быть традиционалистской, ибо ее предмет — развитие человека, который требует особого, утонченного подхода к себе. К человеку в большей мере применим принцип "сущности не следует умножать без необходимости"

¹ Хилтон Дж. Что такое "антинаука"? //Вопр.философии. 1992. № 2.

² Аркина Т.Ф. Западные педагоги о развитии современной школы //Педагогика. 1991. № II. С. 121.

(У.Оккам). Развитию человека чужда кумулятивность, оно менее всего напоминает полет ракеты, сопровождаемый сгоранием и выпадением отсеков. Оно во многом походит на концентрический круг, где новые линии служат органическим продолжением предшествующих. Концентрическая природа человека противостоит попыткам формирования "нового человека", независимо от того, в какие наряды его одевают — коммунистические, рыночные или, возможно, еще какие-нибудь иные. Человека невозможно "очистить" от национально-культурных архетипов без смены всей его жизненной программы. Рецидивы такого "очищения" противоестественны и антигуманны. Всякая цивилизация и всякая культура уникальны (Данилевский Н.Я., Тойнби А.Д., Шпенглер Т.). Допустима ситуация, при которой человек находится на перекрестке нескольких традиций. Но и в этом случае он будет наделен определенным национально-культурным ядром, ведущей традицией, обуславливающей его ментальность. И во многом прав М.Вебер, выводящий корни западного капитализма из протестантских традиций. Нравятся кому они или нет, важно другое: современный западный "человек рыночный" взращен на многовековых традициях, а не вылупился в одноминутье из яйца, как утенок.

Уникален и русский национально-культурный путь. Русские нередко оказывались в гамлетовском положении — "распадалась связь времен" и ребром вставал вопрос: "быть или не быть". Дискретность русской истории отнюдь не свидетельствует об отсутствии у русских собственного национального пути. Она обусловила лишь специфику русского менталитета — открытость, динамичность, известную "перемчивость" (Н.М.Карамзин). Традиции могут сбываться, могут забываться, но объективно они бессмертны, ибо питаются из неиссякаемого родника многовекового опыта народной жизни. Они составляют кровь и плоть каждого человека. В этом отношении, например, понятие "новые русские" скорее всего носит метафорический смысл. Нельзя из русских за несколько лет сделать американцев, немцев и т.д., как, впрочем, и из них русских. За плечами тех и других, как мы уже выяснили, свои традиции. И чем более стремятся "новые русские" походить на своих "цивилизаторов", тем менее они их напоминают. Так, американцам свойственны патриотизм, уважение к своей стране. Для немалого числа "новых русских", мягко говоря, эти чувства неведомы.

Русские не составляют исключения из общего потока человеческого становления. Поэтому они обретут себя не путем обращения в

протестантов или католиков, а посредством обращения к своим духовным истокам, путем восстановления своих многовековых традиций, реконструкции своего национального "Я". Нужна, выражаясь словами П.А.Сорокина, реинтеграция духовная. Но такая реинтеграция не манна небесная. Чтобы она "сработала", необходима титаническая целенаправленная деятельность общества, его институтов и человеческих ресурсов. А здесь вновь возвращаемся к педагогике и педагогам: система образования играет особую роль в процессах воспроизводства национальных ценностей. Не случайно, например, в США понятия "образование" и "национальная безопасность" так часто сопрягаются. Образование – это святая святых государства, куда доступ посторонним заказан. "Если бы качество образования диктовалось нам какой-то другой нацией, – говорилось в докладе "Национальный риск", подготовленном комиссией Карнаш, – это рассматривалось бы как военное действие"¹.

Независимо от того, какая система формально функционирует в той или иной стране – "централизованная" или "децентрализованная", каждая уважающая себя нация исходит в первую очередь из своих традиционных ценностей. Поэтому есть японская школа и японское воспитание, немецкая школа и немецкое воспитание, татарская школа и татарское воспитание (см., напр., Ф.Ф.Харисов. Организационно-педагогические условия формирования национального самосознания учащихся гимназий. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук /Казань, 1994. 18 с.). Совершенно логичен вывод: в России 84% населения – русские, значит, школы в подавляющем большинстве должны быть также русскими. Разнообразие национальных школ у нас – это прекрасно. От него выигрывает наша российская школа в целом. Но не само разнообразие красит букет, а правильное расположение цветов, при котором значительное место отводится гармонии и пропорциям. Без разветвленной сети русских национальных школ российский букет не просто будет бледно выглядеть, он вообще не состоится. Вследствие того возрастает значимость исследований духовных корней русского национального воспитания, к которым мы относим прежде всего ценностные ориентации русской народной и русской православной педагогики: идею

¹ Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Российско-американский семинар по проблемам образования. 26-27 мая 1993 г. г. Екатеринбург. Пленарные докл. – Екатеринбург: Изд. -во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. С. 7.

народности, разработанную русской классической педагогикой и философией; общинно-коллективистские подходы в русской философии и педагогике, развитие и реализованные советской педагогикой.

Отразить в отдельности все направления в одной хрестоматии пока не представляется возможным. Это требует необходимой дополнительной исследовательской работы и соответствующего листажа. Мы пошли другим путем. В настоящую хрестоматию включены те работы, которые в своей совокупности образуют интегративное целостное представление о русском национальном воспитании.

В методическом плане мы исходим из того положения, что хрестоматия является прежде всего источником для самостоятельного добывания знаний. Потребитель хрестоматийного материала должен сам извлекать из него истины, делать выводы, исходя из реальностей текста и своего миропонимания. Вследствие этого мы в своих дальнейших рассуждениях будем делать упор в основном на кратких характеристиках личностей авторов текстов и лишь несколькими штрихами коснемся последних.

Открывается хрестоматия трудами Константина Дмитриевича Ушинского (1824 - 1870) - гениального русского педагога, мыслителя, пламенного патриота. "Сделать как можно больше пользы моему отечеству - вот единственная цель моей жизни", - писал в своем дневнике юный Ушинский. И эта цель им была достигнута. Его имя стало нарицательным именем педагога, учителя, как имя Пушкина - нарицательным именем поэта. Это была энциклопедическая натура, человек с феноменальными способностями, в совершенстве владевший почти всеми европейскими языками; человек красивой и доброй души и не обыкновенной силы воли.

К.Д.Ушинский не только знал и любил свой народ, но и старался жить по его заповедям, исходить в своих действиях из логики народной психологии и нравственности. Один пример. Еще в середине XIX века великий педагог едко осмеивал "филантропические забавы", сопровождающиеся увеселительными мероприятиями, лотереями, рекламой. Он считал, что для сборов средств нуждающимся не нужно устраивать каких-либо искусственных мероприятий, как-то спектаклей, концертов и т.д., потому что все это "противно русскому чувству, подающему свой грош нищему, крестясь, а не танцуя и не распевая". Современные "филантропические забавы", "приправленные" электроникой, куда более циничны и по сути и по форме выражения, и можно отчетливо представить, что мог бы сказать Ушинский в адрес их уст-

роителей, нынешних благодетелей народа. Сам же он, будучи отнюдь не богачом, создал из личных средств фонд стипендий для малообеспеченных студентов. При этом "спонсор" главным условием ставил: его имя как благотворителя не должно упоминаться нигде!

Перу К.Д.Ушинского принадлежат педагогические работы, составившие эпоху в развитии не только русской, но и мировой педагогики. Так, его труд "Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)" до сих пор не только не потерял своей актуальности, но стал для педагогов XX столетия еще ближе, чем он был для их коллег прошлого века. Вряд ли возможно сыскать в мире книгу, в которой бы с таким размахом и глубиной раскрывались в синтетическом единстве философские, естественнонаучные, психологические и педагогические подходы к предмету воспитания — человеку. В наше время, когда интегративные тенденции становятся ведущими в педагогической теории и практике, когда стало очевидно, что одних педагогических знаний недостаточно для успешной образовательно-воспитательной деятельности, особый вес приобретает стержневая мысль грандиозного творения великого педагога: если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях.

Идея народности — духовно-нравственная основа всего творчества К.Д.Ушинского. Она всесторонне раскрывается в его трудах "О народности в общественном воспитании", "Родное слово", "О нравственном элементе в русском воспитании", "О необходимости сделать русские школы русскими". Бкратце остановимся на трех важнейших, на наш взгляд, характеристиках народности воспитания, данных Ушинским в этих работах, составивших исходную теоретическую базу русского национального воспитания.

Первый признак народности воспитания состоит в том, что она есть фундаментальная потребность процессов социализации и индивидуализации личности, общества в целом. По этой причине воспитание через разветвленную сеть школьных учреждений должно охватить все подрастающее поколение и воспитать его в духе народных, экономических, социальных и культурных традиций нации. Если народность вообще понимается как способность осознания самим народом своего национального "Я", стремление сохранить его и способствовать развитию во всех сферах жизни, то народность воспитания предполагает необходимость формирования указанной способности в каждом представителе народа. Отсутствие такого воспитания ведет к его гибели,

ибо народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожения в других телах, сохранивших свою самобытность.

Второе положение, раскрывающее существо народности воспитания, означает, что в силу самобытности исторических условий формирования народов воспитательные идеи народа настолько проникнуты национальным духом, что перенесение их на иную почву без соответствующих изменений бесполезно и даже вредно. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана.

Третья характеристика народности воспитания выражена в следующем суждении: вследствие того, что жизненный опыт одного поколения народа другому передается с помощью языка, последний выступает в качестве ведущего носителя духа народа, его психологии, говоря по-современному, его менталитета. Отсюда изучение родного языка, культуры и истории, запечатлившихся в нем, должно занять центральное место в школьном образовании.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826–1888) – крупный русский педагог, теоретик и историк педагогики, народного образования. Человек широчайшей педагогической и гуманитарной эрудиции, выдающийся методист русского языка и литературы, публицист, литературный и театральный критик.

Педагогическая система В.Я.Стоюнина держится на трех китах: уважение к человеку; образование высоко нравственной личности, полезной обществу; воспитание любви к Отчезеству, своему народу, чувства патриотизма. Одним из важнейших качеств педагога В.Я.Стоюнин считал мягкое обращение с детьми, теплое отношение к своему делу. Этим требованиям, по его мнению, отвечали учителя – женщины, вследствие чего он отдает предпочтение учительницам, нежели учителям-мужчинам. В.Я.Стоюнин развивал идеи В.Г.Белинского и Н.И.Пирогова о воспитании человека, любящего правду и готового стоять за нее горой. В теории и практике он опирался на центральное положение Н.И.Пирогова: "Быть человеком – вот к чему должно вести воспитание".

Огромное внимание уделяет В.Я.Стоюнин вопросам народного образования, проблемам русского национального воспитания. Он горячий сторонник всеобщего народного образования. В статье "К вопросу о распространении грамотности в русском народе" он убедительно

показывает необходимость всеобщего обязательного обучения народа. В.Я.Стоюнин мечтал о том, чтобы поднять народное просвещение до европейского уровня. Вместе с тем, русский педагог был глубоко уверен в невозможности осуществлять воспитание по иностранным образцам; оно должно быть в тесной связи с характером и духом народа, с условиями его жизни. Для этого необходимо создание русской национальной школы, системы русского национального воспитания.

"Дело школы, - отмечает он, - можно рассматривать только в связи со всеми условиями того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьей и общественным положением. Это объясняется тем, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде, в известной местности и в известное время и не из подражания кому-нибудь, а вызывались требованиями времени, согласно с его духом".

Лев Николаевич Толстой (1828-1910) - величайший русский художник и мыслитель - внес значительный вклад в развитие отечественной и мировой педагогики. Толстовская система воспитания - сегодня считается одной из самых перспективных. Важнейшее кредо Толстого-педагога: критерий воспитания есть свобода. Толстой органически соединял в себе теоретика и практика педагогики. Достаточно сказать, что у него почти 50-летний учительский стаж. Граф, великий писатель и учитель деревенской школы. Но этот учитель, смеем оговориться, не простой. Он и организатор, и директор, и воспитатель этой школы. А сама школа не простая. Она своеобразная экспериментальная лаборатория, где отрабатывались основные идеи Толстого. Школа Толстого была поистине народной, созданной для крестьянских детей с максимальным учетом всех средовых обстоятельств - семейных, традиционных, экономических, природных, территориальных и, конечно же, учитывались национальные особенности русского крестьянства. Л.Н.Толстой, названный не без оснований В.И.Лениным выразителем взглядов и настроений патриархального крестьянства, подходил к народному и национальному образованию "изнутри", от естественных запросов народа в образовании. В статье "О свободном возникновении и развитии школ в народе" Толстой в качестве ведущего принципа организации народного образования называл отсутствие насилия. Необходимо сделать так, чтобы школа не оказалась созданием, насильно привитым народу.

Предлагаемая в хрестоматии статья - это, по сути, отчет Толсто-

го о работе Яснополянской школы. Однако этот отчет совсем не напоминает стандартный канцелярский документ. Это — научно-педагогический анализ деятельности школы и одновременно ее художественный срез. В целом же перед читателем разворачивается живая картина живого педагогического процесса, не оторванного от жизни, от науки.

В хрестоматии помещены выдержки из работы выдающегося русского педагога Петра Федоровича Каптерева. Прожил он довольно длинную жизнь. Родился в 1849 г., в год открытия Яснополянской школы Л.Н.Толстого, а умер в 1922 г., ознаменованном окончанием гражданской войны в России и началом новой экономической политики большевиков. П.Ф.Каптерев — педагог-универсал. Он с одинаковым успехом занимался проблемами дошкольного и семейного воспитания, теорией обучения и историей педагогики. П.Ф.Каптерев — один из зачинателей отечественной педагогической антропологии, основоположник педагогической психологии в России. Интересна каптеревская позиция автономности школы и народного образования от политики. По его мнению, педагогика должна стоять выше политики. Эта идея изложена им в работе "Педагогика и политика", написанной в 1922 г., когда даже экономика ставилась ниже политики.

П.Ф.Каптерев — автор капитального труда "Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды", представляющего собой широкое полотно истории развития теории и практики русской педагогики. В нем утверждается мысль, что история развития педагогики есть история развития такой стороны народной души, как педагогическое самосознание. Народная педагогика у Каптерева — исторически и генетически исходная основа научной педагогики. Следовательно, последняя несет в себе (или, по крайней мере, должна нести) печать национального педагогического самосознания, которое, по мнению П.Ф.Каптерева, может выработаться только самим народом, а высказаться и сформулироваться его представителями.

Значительное место в истории русской педагогики занимает фигура замечательного педагога, посвятившего всю свою жизнь воспитанию детей, Виктора Николаевича Сороки-Росинского (1882-1960). Удивительна судьба этого незаурядного человека, неутомимого труженика педагогической нивы. В 1918 г. организует ученические клубы — прообразы современных "продленок". Он предшествовал Антону Семеновичу Макаренку в создании учения об ученическом коллективе. Первые работы Сороки-Росинского по разработке этой проблемы

появились в начале 1920-х гг. В 1920 г. он одновременно с Макаренко возглавляет исправительное заведение - школу им. Ф.М. Достоевского, получившую литературный псевдоним "Республика Шкид" в одноименной повести Г.Белых и М.Пантелеева. Как и Макаренко, Сорока-Росинский был изгнан из своего детища работниками Наркомпроса.

В.Н.Сорока-Росинскому пришлось сполна хлебнуть военного лихолетья. В блокадном Ленинграде он, шестидесятилетний старик, дошел до последней стадии дистрофии. Но, характерно, даже при этом он учил и воспитывал детей, писал статьи, выступал на радио. В эвакуации в далеком Алтайском поселке взвалил на себя неимоверно тяжелую ношу - 50 учебных часов в неделю. В 1950-е гг., будучи глубоким стариком, организовал детский домашний клуб, где, конечно, бесплатно проводил занятия с детьми, помогал им "подтягивать школьные хвосты", выступал с увлекательными рассказами по истории, литературе. Погиб В.Н.Сорока-Росинский (попал под трамвай) во время поездки за билетами в панорамное кино - посещением его вместе со своими воспитанниками он хотел отметить первую пятерку своей любимой воспитанницы. Судьбой своей В.Н.Сорока-Росинский напоминает не только А.С.Макаренко, но и Корчака, и Песталоцци, и Сухомлинского и многих других педагогов-сподвижников. Приведенные в хрестоматии отрывки из его работ "Путь русской национальной школы" и "Национальное и героическое в воспитании" свидетельствуют о фундаментальной образованности В.Н.Сороки-Росинского, талантности, его солидном вкладе в разработку вопросов истории и теории русского национального воспитания.

О Константине Петровиче Победоносцеве (1827-1907), как сегодня модно выражаться, за все 70 лет ни одного доброго слова не было сказано. Привычка к черно-белому мировидению жива по сей день. И в наши дни можно услышать: Победоносцев - это консерватор, антиреформатор или еще хуже. Возможно, названные характеристики вполне заслужены К.П.Победоносцевым. Но, во-первых, сами по себе эти качества не несут, так сказать имплицитно, негативного смысла в них вложенного, когда их относят к Победоносцеву. Консерватор далеко не ругательное слово на том же весьма почитаемом ныне Западе. Так, закоренелым консерватором является леди Тэтчер, что вовсе не мешает любить ее нашим реформаторам. Понятие "антиреформатор" тоже неоднозначное. На том же Западе давным-давно поняли, что далеко не всякая реформа является движением вперед. Теперь и мы на собственном горьком опыте убедились, что не все реформы - дви-

гатели прогресса, а их противники отнюдь не враги прогресса. Во-вторых, забывается о том, что К.П.Победоносцев – крупнейший государственный деятель России конца XIX века и известный русский правовед. И совсем уж не вспоминается о его талантливых педагогических работах. А если вспомнили, то они представляются обязательно в черном ракурсе. Например, приводится цитата из педагогических работ Победоносцева и из нее делаются далеко идущие выводы отрицательного порядка. Так, высказывание Победоносцева: "Церковное обучение основано на догмате, и потому основа учительства должна быть догматической"¹ было использовано в качестве иллюстративного материала, якобы доказывающего, что Победоносцев является идеологом догматического обучения, при котором ученик рассматривался как объект обучения. Читателю же хрестоматии представляется возможность более широко ознакомиться с педагогическими воззрениями К.П.Победоносцева, что, смеем надеяться, позволит увидеть в них нечто иное, чем дремучий догматизм.

Ч и с т о педагогических работ у двух выдающихся русских мыслителей Василия Васильевича Розанова и Ивана Александровича Ильина нет. Но это не помешало нам включить их в список наших авторов. Дело в том, что в их многочисленных трудах с редкой глубиной раскрыты проблемы России, русской государственности, русского народа, русской культуры и истории, русского национального духа и, наконец, русского национального воспитания. Прежде всего это относится к И.А.Ильину, разработавшему, по сути, целую программу русского национального воспитания. В этом его работа схожа с педагогическими исследованиями, оставаясь в то же время, несомненно философской. Это философская работа с великолепной педагогической огранкой.

Хрестоматия адресуется преподавателям, научным работникам, студентам педагогических вузов, практическим работникам образования, всем интересующимся проблемами педагогики вообще и русского национального воспитания в частности.

¹ См.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века /Под ред. Э.Д.Днепров и др. М.: Педагогика, 1991. С. 186.

О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Характер. Его элементы. Наследственность темпераментов.

Влияние жизни и воспитания на характер.

Элемент народности в характере человека

Чтобы отыскать черту национальности в характере человека, оценить ее силу, определить ее значение для воспитания, мы позволим себе высказать несколько замечаний вообще о характере и о том, как он образуется в человеке.

Характер каждого человека складывается всегда из двух элементов: природного, корнящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни, под влиянием воспитания и обстоятельств. Оба эти элемента не остаются между собой изолированными (это было бы бесхарактерностью), но взаимно действуют друг на друга, и из этого взаимного воздействия прирожденных наклонностей и приобретаемых в жизни убеждений и привычек возникает характер. Самое убеждение тогда только делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка именно и есть тот процесс, посредством которого убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело.

Природа, следуя своим неизменным и непостижимым еще законам, повторяет в детях телесный организм отца и матери в разнообразнейших комбинациях. И хотя наука различила только три или четыре темперамента, но это не более, как типы, никогда не встречающиеся в своей чистоте, но в бесконечном множестве разнообразнейших смешений. Как нет двух листьев на дереве, совершенно сходных между собой, так нет двух людей, природные темпераменты которых были бы совершенно сходны.

Никто, конечно, не станет оспаривать, что особенность темперамента каждого человека имеет влияние на образование его характера. Влияние это выражается в так называемых природных наклонностях, которые делают одни действия для человека легкими и приятными, другие тяжелыми и неприятными. Кто из нас не испытал на себе или не замечал на других влияния природных наклонностей? Как легки для нас те действия, в которых наши желания и наши природные влечения сходятся! Такие действия отличаются необыкновенной силой, настойчивостью. В них тело помогает душе, часто ведет ее

за собою, понимает ее на первом слове и всегда отвечает ей охотно и быстро. Но если мы идем против наших природных наклонностей, как ленив, неповоротлив и упрям делается наш организм! Только долговременная привычка может заставить его повиноваться нашим требованиям с той же быстротою, с которою, вследствие той же привычки, пальцы музыканта повинуются нотам, раскрытым перед его глазами. В этой борьбе убеждений, приносимых жизнью, с нашими прирожденными, или, что все равно, телесными наклонностями, в которой победа остается то на той, то на другой стороне, образуется наш характер.

Но если телесная сторона характера имеет влияние на определение духовной его стороны, то и духовная также может изменить телесную. Убеждение, переходя в постоянное правило для действия и, наконец, становясь привычкою, необходимо производить изменение в нашем телесном организме.

Мы не говорим здесь о тех грубых изменениях, которые кидаются в глаза с первого взгляда и особенно заметны в ремесленниках. Эти изменения поверхностны, редко отражаются в характере и никогда не переходят в организм новых поколений. Для нас важны здесь те едва уловимые черточки физиономии человека, мимолетные движения его мимики, едва слышные тоны его голоса, которыми так дорожит истинный физиономист и которые все вместе придают духовный характер наружности человека. Грубые пластические черты лица ничего не значат во внешнем выражении характера. Вся идея его выражается в массе тех оттенков, которые поодиночке едва заметны, но которые все вместе производят сильное и почти всегда верное впечатление при первом взгляде на человека. Если мы не всегда можем дать себе отчет в этом впечатлении, если мы часто объясняем его себе неправильно, то это еще не значит, чтобы оно само в себе было неверно (...).

Но не одно умственное развитие отражается на наружности человека: нравственная сторона его души также ищет высказаться в теле. Кто не замечал, какое иногда страшное изменение происходит в наружности человека под влиянием безнравственной жизни? Многим, вероятно, удавалось на своем веку видеть примеры, как постоянная привычка унижаться и подличать превращала мало-помалу самое прекрасное лицо в отвратительную вивеску душевной низости. Всякая новая низость, всякая взятка, например, записывалась на нем новою чертою. Никакой лоск благоприличия, никакая мягкость манер, никакая светскость не закроет этих черточек, рано или поздно они про-

бьются наружу, хотя и не всякий, может быть, прочтет то, что написано в них природою.

Образ мыслей человека, образ его действий, привычки, приобретенные им в жизни, его умственное и нравственное развитие, — все, что определяется воспитанием и жизнью в обществе, изменяя духовную сторону характера, отражается в его телесной стороне, и, таким образом, идея характера начертывается в наружности. Эту-то идею схватывает талантливый живописец, умеющий найти и передать на полотне типическую черту характера, отличить существенное от случайного. Бессмысленная копия физиономии, хотя будь она сделана дагеротипом, никогда в этом отношении не заменит живописи. Гений художника умеет выдвинуть на первый план именно ту черту физиономии, которая составляет типическую особенность лица. Хороший портрет не только передает характер человека, но часто объясняет смысл этого характера для непривычного глаза, который путается во множестве случайных и искусственных черт подлинника.

Труднее убедиться в том, что эти черты наружности, приобретаемые человеком в жизни, переходят наследственно к его детям при самом рождении. Повторение их в детях — факт неоспоримый; но этот факт можно объяснить силою впечатлений, получаемых душою ребенка в семействе и потом уже отражавшихся в его наружности. Но, признавая всю силу первых впечатлений, мы, однако же, признаем возможность передачи таких характеристических черт и непосредственно через рождение.

Кому покажется такое убеждение лишеным основания, тому мы укажем на другой факт, слишком известный и слишком очевидный для того, чтобы в нем можно было сомневаться.

Кто не знает, какие иногда странные знаки появляются на теле ребенка под влиянием глубокого душевного потрясения, испытанного матерью во время беременности? Этого не могло бы случиться, если бы это душевное потрясение не производило хотя временного изменения в организме матери, довольно сильного для того, чтобы оно могло отразиться в организме ребенка. Эта передача бывает иногда так верна, что в форме родимого пятна отражается форма впечатления, принятого матерью. Но если минутное впечатление производит такое влияние на организм, то почему же, например, постоянная победа человека над своими дурными наклонностями или постоянная торговля его со своей собственной совестью не может произвести в его организме менее заметных, но зато более постоянных и глубоких измене-

ний? Почему, наконец, эти изменения не будут передаваться детям, наследующим вообще организм своих родителей?

Замечательно и то явление, что мелкие и характеристические черты наружности родителей, улыбка, взгляд, смех, мимика, движения, тон голоса, походка, вообще все черты, так много зависящие от воспитания, образа мыслей и действий, чаще передаются детям, чем грубые особенности лица и тела, которые кидаются в глаза первые, но будучи случайными, не выражают характера человека. Грубые телесные повреждения также никогда не повторяются в организме детей; между тем, мы не можем не признать наследственности многих болезней, причины которых скрыты глубоко от глаз человека, сумасшествия, каталепсии, склонности к пьянству и пр. Часто в ребенке, у которого цвет волос, глаз, лица совершенно другие, чем у родителей, мы находим поразительное сходство с отцом или матерью, а иногда с тем и другим вместе, и притом так, что один и тот же человек, в молодости похожий более на мать, в зрелом возрасте походит на отца и под старость опять начинает походить на того, на кого походил ребенком. Жизнь своим влиянием как будто вызывает наружу то те, то другие черты бесконечно глубокого создания природы и постепенно раскрывает его богатое содержание.

Природа в этом случае является гениальным портретистом и, отбрасывая случайности, схватывает мелкую, но типическую черту, потому именно, что корень этой черты лежит глубже в организме человека. Она только никогда не бросает своей кисти, и портрет ее живет и развивается, как сама жизнь. Под старость уже миллионы черт пестрят этот образ, вначале едва набросанный, и только смерть останавливает руку великого художника.

Здесь не место, конечно, вдаваться в более подробные физиологические наблюдения; но мы не извиняемся перед читателем, что, говоря о педагогике, забрались в физиологию. Физиология и психология, или пожалуй, антропология, идут рука об руку и обе составляют или, по крайней мере, должны составлять основу искусства воспитания, которое, по выражению Песталоцци, берет человека всего, его тело и его душу.

Таким образом, организм родителей со всеми его характеристическими прирожденными особенностями и со всеми изменениями, внесенными в него духовною жизнью человека, в разнообразнейших комбинациях передается детям и составляет для них весь объем прирожденных склонностей. Жизнь ребенка в семье, где раскрывающаяся душа его получает первые и самые сильные впечатления, только раз-

вивает далее врожденные задатки характера. Кто не знает, как сильно действует на характер ребенка пример и влияние родителей, тем более, что этот пример и влияние находят уже подготовленную для себя почву?

Но сознание проявляется, воля показывается, религия и воспитание приходят на помощь, и новая борьба разумной жизни с темной бездною природы начинается; она происходит в том же поле, только освеженном долгою зимою: приходит новая весна, и сеются вновь семена добра и истины. Почва может оказаться лучше, может оказаться и хуже прежней, засеянная плевелами прошлого года, но все зависит от труда и лета.

Природа своими таинственными буквами записывает в теле человека всю историю его бессмертной души, и эта дивная летопись природы передается из поколения в поколение, от отцов к детям, внукам и правнукам, разнообразясь, развиваясь, изменяясь бесконечно под влиянием жизни человека в истории (...).

... Но как ни разнообразны человеческие типы у образованных народов, вследствие бесконечного разнообразия типов родовых, семейных и личных, природа всегда успевает в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выдвинуть на первый план черту народности. Эта черта по большей части бывает так ясна, что небольшого навыка достаточно, чтобы угадывать по перелому взгляду француза, англичанина, итальянца, немца или русского, хотя у всех этих народов царствует бесконечное разнообразие физиономий.

Черта национальности не только заметна сама по себе, но примешивается ко всем другим характеристическим чертам человека и сообщает каждой из них свой особенный оттенок. Наружность в этом случае может служить лучшим доказательством, что и в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих. В самом деле, не примешивается ли национальность почти ко всем нашим поступкам: а как богата жизнью и внутренним содержанием эта черта нашей природы! Она выдерживает напор столетий и не истощается миллионами отдельных личностей. Типические черты характера многочисленных племен, составивших государства современной Европы, прожили века, и до сих пор еще история продолжает черпать из этого богатого источника. Взгляните, например, как кровь одряхлевшего Рима до сих пор еще борется с германским элементом в характере итальянцев; как древний англо-саксонский характер отразился в трех частях света; как берен остается себе испанец на новой американ -

ской почве; как еврей, посреди самых разнообразных народностей, шестнадцать столетий сохраняет свой резкий национальный тип.

Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?

... Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонились от нее? Побеждать свои природные влечения каждую минуту — дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал для нас победу над нашими дурными наклонностями и в то же время награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой должно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно добрых побуждений; но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех приращенная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказания.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного, оно гибнет последнее. Взяточник, истачивающий как червь силы своей родины, сочувствует ее славе и ее горю. В злодее, в котором потухли все благородные человеческие чувства, можно еще доискаться искры любви к отечеству: поля родины, ее язык, ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека. Есть примеры ненависти к родине; но сколько любви бывает иногда в этой ненависти.

Взгляните на людей, поселившихся на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в теле человека. Поколения сменяют друг друга, и десятое из них не может еще войти в живой организм

народа, но остается в нем мертвою вставкою. Можно позабыть имя своей родины и носить в себе ее характер, пока беспрестанные приливы новой крови, наконец, не изгладят его. Так глубоко и сильно вкоренил творец элемент народности в человеке.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа.

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исторической личностью. До настоящего времени все развитие человечества основывается на этом разделении труда, и жизнь историческая подчиняется в этом отношении общим законам организма. Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений. Народ без народности — тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность. Особенность идеи — есть принцип жизни. Наука же, идеи которой общи для всех, не жизнь, а одно сознание законов жизни, и народ только тогда поступает вполне в ведение науки, когда перестанет жить. Идея его жизни, делавшая его особым народом, поступает в общее наследство человечества; а тело его — племя, которое его составляло, — потеряв свою особенность, разлагается и ассимилируется другими телами, не выказавшими еще своей последней идеи.

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собою разумеется, что и отдельные члены его могут почерпнуть силы для своей общественной деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общею духовною жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Что такое вся история народа, если не процесс сознания той

идеи, которая скрывается в его народности, и выражение ее в исторических деяниях? Но это сознание совершается в единичных человеческих самосознаниях и, создаваясь из атомов, делается непреодолимой исторической силой. Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества. Для того уже чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в себе самом зародыш народности.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует к развитию народного самообразования вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благотворное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание. В семействе природа подготавливает в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному — совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? Неужели воспитание должно укоренять упорство в англичанине, тщеславие в французе и т.д.?

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа по нашим личным понятиям о качествах человека, втискивая идею народности в узкие рамки нашего идеала, никто не имеет права. Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа. История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках неприменимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотной и необходимой стороной его достоинств, условием его деятельности в истории.

Если только один идеал совершенства, перед которым преклоняются все народности, — это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек как человек может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только, прежде всего и в основу всего, вкоренить вечные истины христианства. Оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию: оно же и должно служить для воспитания каждого христианского народа источником всякого света и всякой истины. Это неугасаемый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью.

Но выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более, что нет надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов.

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще третья, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть наука. Развитие сознания, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно дать не только знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

На этот вопрос мы уже ответили фактами, выставив в начале нашей статьи национальные особенности общественного воспитания у главнейших народов Европы. Народная идея воспитания сознается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимаются им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех, общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частные проверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами,

педагогические журналы; а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим те положения, которые мы хотели доказать:

1. Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более, как теория немецкого воспитания.

2. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственными силами.

4. Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она общая для всех народов; но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5. Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собою истории, но следует за нею. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

6. Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильною и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7. Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет

общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

Насколько мы доказали каждое из этих положений, предоставляем судить другим; мы желали только предложить вопросы и будем считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовут мнения других. (...)

К. Д. УШИНСКИЙ

РОДНОЕ СЛОВО

Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. В сокровищницу родного языка складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно эта самая жизнь. Когда исчезает народный язык, — народа нет более! Вот почему, например, наши западные братья вынесли все возможные насилия от иноплемеников, но когда это насилие, наконец, коснулось языка, то они поняли, что дело идет теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое

желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ. Но если человеческая душа содрогается перед убийством одного нецолговечного человека, то что же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовековой исторической личности народа — этого величайшего из всех созданий божьих на земле?

Являясь, таким образом, полнейшею и вернейшею летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык, легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысяч предшествовавших ему поколений, давно уже истлевших в родной земле или живших, может быть, не на берегах Рейна и Днестра, а где-нибудь у подошвы Гималая. Все, что видали, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывающему глаза на мир божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык; но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познать ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ.

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части, в пять или шесть лет, говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти не достало бы для того, чтобы затвердить не только все сло-

ва какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения, — нет, если бы изучали язык одною памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка: язык, созданный народом, развивает в душе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного, развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобрести даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог — родной язык не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять, шесть известных ему названий, семь, восемь иностранных слов, два, три новых понятия, несколько сложных событий, и это стоит нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и если сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлеченны, заключают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить; тогда как на практике, в родном языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке так себе, бессознательно; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами — это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сочетания и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года,

столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово.

Но, скажут нам, почему же мы говорим родное? Разве не можно точно также легко практически выучить дитя иностранному языку и разве это изучение не может принести ему той же пользы, какую приносит изучение родного языка? Языки французский и немецкий также являются результатами многовековой духовной жизни этих народов, как и языки русский, латинский и греческий. Следовательно, если ребенок с детства будет говорить на каком-нибудь иностранном языке, то его душевное развитие от этого ничего не потеряет, а может быть, еще и выиграет. Маленький француз, англичанин, итальянец почерпает точно такое же сокровище, а может быть, и больше, из своих родных языков, как и русский из своего. Все это совершенно справедливо, и если русское дитя, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же самую среду, в какую поставлен маленький француз и немец, то, без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем, хотя, может быть, и не совсем тем же, как мы это увидим ниже, если примем в расчет не подлежащий сомнению факт наследственности характеров.

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним взмывающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина — лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот почему лучшее и даже единственно верное средство троникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер.

Из такой, не подлежащей сомнению, характерности языков не в трапе ли мы вывести заключение, что вовсе не безразлично для ду —

ховного развития дитяти, на каком языке оно говорит в детстве. Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет; то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что за беда, скажете вы, если эту атмосферу будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, во-первых, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, во-вторых, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир Божий, и если бы, в-третьих, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что первое из этих условий вовсе невыполнимо; второе может быть выполнимо тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а третье только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наследственности национального характера в организме ребенка? Если мы видим, что детям передаются от родителей такие крупные черты физиономии, каков, например, цвет глаз, форма носа, губ, волосы, стан, походка, мимика, то конечно, должны предполагать, что еще вернее передаются от родителей к детям более тонкие и потому более глубокие характерные отличия; потому что чем глубже, чем скрытнее причина особенной характерности человека, тем вернее передается она потомственно. От слепых родителей рождаются зрячие дети; отец, потерявший руку или ногу, никогда не передает этого недостатка детям, а между тем, болезни, причины которых так глубоко скрыты в нервном организме, что их решительно не может отыскать медик, каковы, например, чахотка, падучая болезнь, наследственное помешательство и т.п., по большей части переходят от родителей к детям и иногда, миновав одно поколение, отражаются в следующем. Ничто так верно не передается наследственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых внутренних отличий, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием мыслей и образа дей-

ствий. Таким образом, мы можем принять за неоспоримый факт который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самую прочною основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собою, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык, никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие.

Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка живое слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не создать посреди России; но если и удастся создать в своем доме чуждую сферу жизни, то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! Выписывают из-за границы нянек, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу; отец и мать даже не заикаются по-русски, — словом, заводят в доме кусочек Франции и Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие эти жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И эту жалкую, искусственную атмосферу думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу! Отец и мать говорят безукоризненно правильно; но неужели

они думают, что они знают эти языки так же, как знают их француз, немец или англичанин, выросший среди своей отчизны? Нет, если Пушкин мог учиться русскому языку у московских просвирень, то и самым отчаянным нашим французам и немцам есть чему поучиться у французского или немецкого крестьянина. Мы знаем только вершки языка, но не спускались и не можем спуститься до тех его родников, из которых он в продолжение тысячелетий почерпает вечно новую жизнь и силу и которые не позволяют этому народному бассейну, отражающему в себе природу отчизны и духовную, не умирающую жизнь народа, ни иссякнуть, ни покрыться тиной. А вся обстановка жизни, а религия, отношения к людям, чувства, понятия? Ни в каком случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым, и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему, вместо истинного и богатого источника, — источник скудный и поддельный.

Но положим, что какому-нибудь очень богатому человеку удалось перенести в свой дом обрывок Франции или Англии; положим, что в этом доме вся обстановка и вся жизнь соответствуют характеру того языка, на котором говорят в этом доме; положим даже, и непременно, что и религия обитателей этого дома тоже соответствует языку, и что в нем нет того безобразного смешения православного ханжества с французским жеманством, которое хуже всякой на свете микстуры; положим, словом, что дети этого счастливого семейства развиваются точно так же, как развивались бы посреди Франции в семействе англичан; что же выйдет тогда? Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер, и по прихоти родителей, по глупым требованиям моды, откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа, от той части, которая одна только и усыновляла его родине и народу. Пусть он выучится потом по-русски, как должен бы выучиться иностранному языку, это никогда не изгладит в его душе первых колыбельных впечатлений. Дух языка, на котором он говорил, дух народа, создавшего этот язык, пустит глубокие корни в его душу, всосется в его плоть и кровь, и народный язык найдет почву уже занятую и не вытеснит чуждых корней, потому что, по неизменному психологическому закону, всякое впечатление, которое первое занимает место, ложится глубже всех прочих. Что же удивительного, что человек, воспитанный

таким образом, входя в жизнь, будет чужим посреди народной жизни и, живя в кругу подобных себе несчастливцев и в искусственной сфере, ими созданной, будет, может быть, блистать в ней, но останется навсегда чужд народу и не внесет в его органическую жизнь ни малейшей пылинки? Что же удивительного, если все, что сделает такой человек на поприще литературном или в государственной деятельности, будет носить на себе иноземное тавро и не привьется к народу, или ляжет на него как тяжелая цепь, или будет отвергнуто им, как ни к чему ненужная и непонятная для него вещь? Что же удивительного, что так воспитанный человек не сможет ни единой ноты прибавить к народному наследию; не сможет иноземного превратить в народное, никогда не поймет народа и никогда не будет понят им, останется бесполезным членом общества и народа, а иногда и очень тяжелым членом, останется жалким человеком без отчизны, какую бы маску патриотизма ни надевал бы он потом?

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собою, что при таком смешении великий наставник рода человеческого — слово не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенные идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабому, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодотворного участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель — ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая — дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства на-

илучшей умственной дисциплины, в особенности, если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих — иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и в-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самыми иностранными языками. (...)

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса и в особенности у нас в России. Мы скажем более: знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся против языкознания, но находим, что оно далеко не достигло той степени развития в наших учебных заведениях, на которой должно бы стоять, и не только в гимназиях, семинариях и корпусах, но даже в тех училищах и институтах, из которых молодые люди выходят с весьма удовлетворительным практическим обладанием одного и даже двух иностранных языков. Мы находим, кроме того, что изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования. Но мы утверждаем только:

1. Главною целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературою, потом умственная гимнастика, и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком; тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано, и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другими в 10 и 12; с детьми, обладавшими крайне слабо восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык

только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколь-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда двух одновременно, что выходит уже само собою из того понятия о языке, которое мы старались развить в начале статьи.

К изучению второго иностранного языка должно приступать уже тогда, когда в первом дитя приобретает значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков; но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гонимые разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного, и выходят из заведения с знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек, по крайней мере, начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранных языка, то не лучше ли ограничиться изучением одного немецкого, употребив для этого все время, недостаточное для изучения двух языков. Не лучше ли знать один иностранный язык, чем не знать двух? Кажется, истина довольно очевидная; но напрасно, в продолжение четырех лет, мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу; а потому, да извинит нас читатель, что мы решаемся высказать такие, по-видимому, нехитрые истины.

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упреждение и повторение, предупреждающее забвение.

Назначение, встречающееся очень часто у нас, двух часов в неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностран-

ного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бесполезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы поддерживать и развивать в нем далее приобретенное знание и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка. Так и делается везде за границей, где учением хотят достигнуть определенной цели, а не только выполнить заданную программу. Что же может быть смешнее, бесцельнее, недобросовестнее семилетнего или восьмилетнего изучения французских и немецких спряжений, которыми и до сих пор занимаются во многих наших учебных заведениях?

5. Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализировать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком. Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном языке, то немедленно должно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский, под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Но, заметят нам, при таком изучении дети никогда не приобретут того прекрасного, чисто французского выговора, какой приобретают они, изучая чуждый язык, как свой родной, даже прежде своего родного. Это неоспоримая истина! И для кого правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развития мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религия детей ничто в сравнении с хо-рошим парижским выговором, — те напрасно трудились читать нашу статью. (...)

Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1945. С. 58-59, 205-212, 215-217.

Б.Я. СТОЮНИН
ЗАМЕТКИ О РУССКОЙ ШКОЛЕ

Уже много лет мы ежегодно, кажется, изучаем школьное дело, ездим за границу с специальной целью знакомиться со школами германскими, австрийскими, швейцарскими, бельгийскими, французскими, английскими, шведскими, даже североамериканскими, беседуем с известными заграничными педагогами, печатаем в разных журналах и газетах плоды своих наблюдений, издаем специально педагогические журналы. По этой части в нашей литературе накопилось много сочинений переводных и оригинальных, между ними найдется несколько даже замечательных. И никто не может сказать, что мы не хотим пользоваться плодами трудов и опытами других народов.

Мало этого, мы знакомились со всеми теориями и историями по педагогике, переводили замечательные иностранные сочинения, писали собственные рассуждения по тому же предмету, словом, трудились внимательно и старательно, как следует европейскому народу, который, наконец, сознал свою отсталость, прочувствовал ее невыгоды и захотел догнать тех, кто опередил его. И наряду со всем этим численность наших школ все увеличивается, у нас возникли новые типы школ, явилась школа с именем народной. Все бы, кажется, хорошо, а между тем оказывается, что мы недовольны своей школой: она как будто стоит нетвердо, шатка, как будто у нее нет настоящей почвы, как будто она не достигает той цели, какую указывает педагогика, изученная нами по иноземным теориям. Я не разумею здесь училищ какого-либо одного ведомства, не имею в виду разных их подразделений: низшие, средние и высшие, светские и духовные, мужские и женские, общеобразовательные и специальные, гражданские и военные, открытые и закрытые, гимназии всех сортов, лицеи, институты, разнокалиберные реальные заведения и пр., и пр. Я имею в виду вообще нашу школу, т.е. те воспитательно-образовательные средства, которыми мы пользуемся для воспитания и образования наших детей, чтобы, говоря языком педагоги, приготовить человека для действительной жизни.

Что же за причина, что мы недовольны нашей школой? Разумеется, из этого слова "мы" выключат себя некоторые личности, которые на все смотрят, зажимая глаза, и считают всякое выражение недовольства за преступное покушение на существующий порядок. И нам ли, по видимому, быть недовольными, если уж известные немецкие педагоги одобрили и системы, и планы, и программы, которые, к стыду нашему,

посылались на их просветленный приговор и на авторитет которых мы так покорно полагались? Да, им, конечно, было лестно, что чужой народ нуждается в их уме, не доверяя своему собственному, хоть, может быть, они и не знали убеждения некоторых наших голов, что "нам без немцев нет спасения". Они одобрили наши проекты, но все ли они высказали, что могли бы высказать, и все ли взяли в расчет, на что указывает их педагогическая теория, практика и история? Им, может быть, не пришло и в голову повторять те истины, которые для них так очевидны и общеизвестны. Иначе бы они сказали, что дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьей и общественным положением и требованиями, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде, в известной местности и в известное время, может быть, и очень продолжительное: они делались не из подражания кому-нибудь, а вызывались требованиями времени, согласно с его духом. Они объясняются и историей, и характером народа. Эти педагоги похвалили бы нас, что мы изучаем их педагогию, но при этом прибавили бы, что она годна во всех своих частях для их школы, а для нашей, может быть, и не совсем пригодится; они нам рекомендовали бы только выведенное из физиологии и психологии, да и тут должны бы были прибавить, что, кроме общей психологии, у каждого народа есть еще своя психология, т.е. известное направление духа, созданное всей обстановкой вековой жизни народа. Они нам сказали бы: если вы хотите создать живую школу, то, не пренебрегая той общей наукой, до которой дошли мы, изучите, сколько можете, и свою народную психологию, пользуясь и историей, и современным бытом народа, и сравнением его с другими народами. Мы не думаем, прибавили бы они, что русский народ похож на немецкий, что его история имеет что-нибудь общее с немецкою; не думаем, что и сколки или слепки с немецких школ не окажутся мертвыми в жизни русского народа. Если бы они дали нам такой совет, то действительно научили бы нас уму-разуму и заставили бы внимательнее подумать, каким образом создать школу живую, способную развиваться в связи с психическими и общественными требованиями. Тогда, конечно, нам стыдно было бы думать, что для школы довольно определенной программы, висящей в кабинете, довольно инструкций, придуманных каким-нибудь школьным политиком, и школа будет жить, развиваться и готовить и какой угодно деятельности.

Эти же самые ученые и опытные педагоги могли бы сказать и много чего другого, если бы только догадались, что собственные наши школьные опыты прежнего времени не пошли нам впрок. Они могли сказать, что они не подпускают распоряжаться своими школами таких людей, которых следует держать за несколько верст от каждой школы, в каких бы рангах они ни состояли, иначе горе школе, горе и обществу, где окажутся училища с такими распорядителями. У нас, сказали бы они, школьные опекуны — люди хорошо образованные, понимающие святость школьного дела, с чистыми помыслами об общенародной пользе, но уж никак не люди с юнкерским образованием, всплывающие вверх связями и интригами; такие у нас не получают почетных должностей при школе потому только, что некуда больше девать неспособного и никуда негодного человека.

От них же мы слышали бы еще и такой совет: берегитесь к педагогическим целям школы приписывать еще какие-нибудь политические намерения и идейки и к ним приспособлять ваши школьные программы и нравственность; развратом и гибелью будут они для школы, и не вкусите вы сладких плодов от нее.

Не забыли бы они прибавить и другой совет: если вы хорошо вглядывались в устройство наших учебных заведений, то должны были заметить, что во главе каждого из них стоит у нас свой человек, а не иноземец, у которого не может быть нравственной связи ни с нашими детьми, ни с семьями, ни с обществом. Если вы хотите подражать нам, то обратите внимание и на это обстоятельство. Мы хлопочем о том, чтобы наша школа могла назваться национальной: в этом должна заключаться ее жизнь. Советуем и вам похлопотать о том же всеми силами.

Но таких советов и указаний в действительности мы не слыхали, да и сами до них не хотели додуматься. И вот у нас разные канцелярии принялись за устройство школы, перекраивая старые программы на новый лад и воображая, что в этом-то и состоит вся суть. И явилось у нас много типов школы, но вкушаем ли мы от них сладкие плоды?

В самом деле, можно ли назвать хорошей ту школу, из которой выходят не с любовью и благодарностью, а с чувством раздражения и недовольства? Хороша ли та школа, о которой потом приходится часто вспоминать с упреком, что не дала она надлежащей подготовки ни для науки, ни для жизни? Что сказать о нравственной силе школы в том обществе, где беспрестанно являются дерзкие расхитители общественного достояния, ловкие эксплуататоры закона в свою пользу. Конечно,

воры и мошенники бывают всегда и везде, но общество, беспечно до-пускающее себя обкрадывать, мало получает пользы от школы, кото-рая его воспитывает. Чего же недостает нашей школе, чтобы она могла с честью назваться русской школой?

Этим вопросом мы и задаемся с целью вызвать им много других вопросов, и если не решить их окончательно, то по крайней мере разъяснить и поставить на вид другим русским педагогам. (...)

Стоюнин В.Я. Избранные педаго-
гические сочинения. Заметки о
русской школе. М., 1991.
С. 148-151.

Л.Н. Т О Л С Т О Й

ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3 первых правил арифметики и рассказывает священную исто-рию, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

I. Чтение механическое и постепенное. 2. Писание. 3. Каллиг-графия. 4. Грамматика. 5. Священная история. 6. Русская история. 7. Рисование. 8. Черчение. 9. Пение. 10. Математика. II. Беседы из естественных наук. 12. Закон божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Яснополянская школа, и того, в каком перио-де роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Яснополянская школа нынешним летом. Причин тому бы-ло много: во-первых, как и всегда летом, все лучшие ученики выбы-ли, только изредка уже встречали мы их в поле на работах и паст-бищах; во-вторых, новые учителя прибыли в школу, и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, все лето каждый день прино-сил новых посетителей — учителей, пользовавшихся летними вакация-ми. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старых — уже два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т.п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах, — для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание.

Порядок учения следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить. (...)

Я должен оговориться. Представляя описание Яснополянской школы, я не думаю представлять образец того, что нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих номерах представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание, и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацию и уро-

ки: все само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегавших к ним. (...)

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако, еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимуществ, страшно занимают их. "Мне 5 с крестом, а Ольгушке ноль какую здоровую закатили! А мне четыре!" — кричат они. Отметки служат для них самих оценкой их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не дает покоя учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после роспуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большей частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посередине комнаты, а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью, да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий вверх по лестнице, доказывает, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уже почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задржав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком стуле, — так и кажется, каждое слово глотает; поплотнее, ребята-мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на все внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое за-

помним. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной, занимается выписыванием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ — все замерли, слушают. Когда повторение — тут и там раздаются самолу — бивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. "Ну, ты, не терпится? Молчи!" — крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Если не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец — историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, все мертво, не шелохнется, — не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча навалившуюся на него руку тозарища. Вы пощекотите его за шю — он даже не улыбнется, согнет голову, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса, и темно сделалось на земле, — ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места и, толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать все, что удержано ими. Крик поднимается страшный — учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, если его нет — к товарищу, к постороннему, к источнику даже, ходят из угла в угол по двое, по трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидавая и поправляя один другого. "Ну, давай с тобой", — говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отсылает его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. "Что все математику да писать — рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы послушаем", — говорят они. Часов в

В уже глаза соловуют, начинают позевывать, свечки темнее горят — реже снимают, старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. "Что вы?" — "Домой!" — "А учиться? Ведь пение!" — "А ребята говорят: домой!" — отвечает он, ускользает со своей шапкой. — "Да кто говорит?" — "Ребята пошли!" — "Как же, как?" — спрашивает озадаченный учитель, приготовивши свой урок, — "останься!" — Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. — "Что стоишь?" — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: "ребята уж во-он где, у кухни уж небось". — "Пошли?" — "Пошли". — И оба бегут вон, из-за двери крича: "Прощайте, Иван Иванович!" — И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? — Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. "Ребята идут!" — и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со ступеней, — и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверену, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Если бы вопрос был поставлен так: что лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков, — мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, — влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети

порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, — я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убегающих полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов — чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой — головами вместе, ногами врозь — один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка эта понятлива, читают, как мы читаем, — пристраиваются к свету и облокачиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки, — греются и читают. В классы опытов пускаются не все — только старшие и лучшие, рассудительнейшие из второго класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности — все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталяемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иглолка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснения этих явлений, мальчики увлекаются и начинают ухаживать за иглолку, за шарик, за опилки: "Вишь ты! куда? Держи! ух, закатывай!" и т.п.

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столы не задержат старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до двора и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинают расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, подвязывают оглобли, валяются на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — большей свободы, большей простоты и большего товарищества, те самые отношения, которые представляются нам идеалом

того, к чему должна стремиться школа. (...)

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: "Нехорошо! — и покачают головой. — Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?" — скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головою, которые скажут: "Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!" Эти прямо говсряг, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т.д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научиться без вас — также, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабываемых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали, — ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная, и первые по времени ученики — из деревни Ясной Поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли учение нехорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 рубля серебром в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившейся молвой в народе, что в Яснополянской школе учат хорошо,

отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открывании школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Яснополянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам, летом же с апреля по половину октября работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент, — от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых.(...)

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Яснополянской школы, теперь же в народе говорят, что в Яснополянской школе всему учат и всем наукам, и такие дошли есть учителя, что бада: — гром и молнию, сказывают, приставляют! Одначе, ребята хорошо понимают — читать и писать стали. — Одни, богатые дворники, отдают детей из тщеславия в полную науку произвесть, чтобы и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные так, но до такой степени любившие учение, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было евангелие. "Мой батя то же, — рассказывал другой школьник, — сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а божественное, — так до полуночи сидит слушает, сам светит мне. (...)

Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисования и, увидав искусство сына, начал говорить ему "вы" и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, — поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало веса. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать.

Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал псалтырь, решил, что учение плохая, только слава, — что хороша. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки, да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы откудаво-то срываются, не проходит. Как только разговариваются, или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика сказывается наибольшим вред, и бабушки, накидывая горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье.

Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы потому, что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновала.

Итак — предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников. (...)

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.
М., 1936. Т. 8. С. 29-52.

П. Ф. КАПТЕРЕВ

Подобно душе отдельного человека, и народная душа не представляет чего-либо неизменного, она есть нечто, находящееся в процессе непрерывного развития. Народная душа постепенно усложняется, растет, ее интересы меняются, становятся глубже и многообразнее,

на первый план выдвигаются то одни стремления, то другие. Это не значит, что народная жизнь подлежит закону смены возрастов, образующих ступени в деятельности отдельной души, — сравнение возрастов отдельного человека с эпохами общечеловеческой или народной жизни есть сравнение далеких и весьма различных кругов явлений, общечеловеческая или народная жизнь имеет свои законы, как личная свои; но общее между ними есть, и это общее заключается в постепенном усложнении того и другого круга явлений, в непрерывной изменчивости душ, единичной и коллективной. История педагогики какого-либо народа есть история развития одной стороны народной души — педагогического народного самосознания.

Национальное педагогическое самосознание может вырабатываться лишь самим народом, а высказываться и формулироваться его представителями, его органами. Не следует думать, что у народа необразованного, малокультурного нет своих взглядов на образование, что он может повторять лишь то, что ему скажут более сведущие люди. Каждый, даже самый малокультурный народ не только имеет детей, но и воспитывает их по своим взглядам и убеждениям, так, как он считает нужным воспитывать. Откуда у некультурного народа педагогические взгляды и убеждения — материя довольно высокая и сложная? Они неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живет данный народ, социальными условиями, и в частности религией. Правда, педагогические народные взгляды могут быть неясны для самого народа в данное время, он может их толком не уразуметь и тем более быть не в состоянии сформулировать; но они у него есть. Их нужно будить, развивать, давать возможность народу шире участвовать в создании своего образования, потому что никаким другим путем народное педагогическое самосознание развиваться не может. За народ не может теорить педагогическое дело кто-нибудь другой, как никто за народ не может делать всякую другую его народную работу. Если духовенство или дворянство данного народа примется за выработку педагогических идеалов, то это будут идеалы духовенства и дворянства, например, русских духовенства и дворянства, идеалы до известной степени в связи с народной жизнью и народным характером, но все же идеалы ограниченные, односторонние, с весьма значительной примесью сословности. Как отдельный человек все в мире рассматривает субъективно, с точки зрения своего, личного "я", так каждое сословие склонно все вопросы, особенно практические, обсуждать с точки зрения и даже, до известной степени, в

интересах своего сословия. Поэтому для развития национального педагогического самосознания весьма важно, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, кто создает педагогические идеалы и школы, кто непосредственно устроит дела по народному образованию: народ ли сам, в виде мелких своих ячеек — семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него — сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, прямо правительство как орган государственной жизни.

Рассматривая с указанной точки зрения развитие русского педагогического самосознания, мы замечаем такое явление: далеко не все органы народной жизни, создающие и устрояющие народный быт, являются с самого начала и видными деятелями в педагогической области, органами педагогического самосознания. История русской педагогики свидетельствует, что в процесс педагогического народного развития разные слои, сословия и круги русского народа втягиваются постепенно, что русский педагогический процесс сначала был довольно беден деятелями, потом число их увеличивается и ныне только дело понемногу начинает приближаться к тому, чтобы русскому педагогическому процессу самосознания захватить весь народ и сделать русскую педагогию плодом гения всего русского народа.

Сначала педагогическая потребность заявляет себя слабо, уступая первые места более насущным общественно-государственным нуждам. Педагогией интересуются мало и немногие, учатся по причине профессиональной нужды или для спасения души. Это практическое раздробленное педагогическое самосознание составляло принадлежность отдельных лиц и семейств и не доросло до правильно организованной школы с установленным курсом и уставом. Педагогия не была еще серьезным и видным явлением в народной жизни. Органами педагогического самосознания являются сначала отдельные, не объединенные в союзы и общества, родители, отдельные учителя-кустари, так называемые мастера грамоты, и вместе с ними церковь и духовенство. Постепенно и по местам раздробленное педагогическое самосознание объединяется и оформляется в школьное законодательство, определяющее характер и быт школ. Появляются организованные общественные школы, устроенные частными обществами и под значительным иностранным влиянием. Время от времени обнаруживают интерес к просвещению и представители государственной власти (например, Владимир Ярослав, Мономах, Грозный, Борис Годунов, Федор Алексеевич), но пока слабый.

Дальнейшее развитие русского педагогического самосознания, с точки зрения умножения органов его, заключается в том, что в педагогический процесс весьма серьезно и глубоко входит государство, с той поры по внешности играющее в нем первенствующую роль и ныне, входят различные сословия с своими различными интересами, сельские общества, церковные приходы, городские и земские управления, возникают педагогические общества, появляются отдельные замечательные педагоги, образуется особый класс в обществе — учителей. Самые разнообразные слои общества и лица втягиваются в процесс выработки педагогического самосознания, становятся его органами, и, наконец, весь народ получает доступ к устройству своих образовательных дел в лице своих избранников — депутатов Государственной думы. Таким образом, на одном конце процесса развития русского педагогического самосознания, в его начале, мы встречаем разрозненные семейства и частное обучение на дому у мастеров грамоты и только один общественный организованный союз — церковь, а на другом — в настоящее время — мы видим множество правильно действующих общественных органов, служащих просвещению русского народа, до Государственной думы включительно. Ныне вопросы образования суть вопросы не отдельных семейств, а всего русского народа, вопросы чрезвычайно важные и высоконациональные.

Можно ли утверждать, что ныне весь русский народ есть сознательный и полновластный орган развития русского педагогического самосознания? К сожалению, этого утверждать нельзя, так как стремление спекать народ в разных его делах, и в частности в деле образования, со стороны государства, несмотря на существование Государственной думы, еще очень велико. Все хотят народу указывать и приказывать, не считая его способным самому устроить свои кровные дела, его отстраняют от его насущных дел и интересов, и доселе не народ еще ведает свои школы и не он их организует. А потому он и доселе не есть прямой и полный орган педагогического самосознания, вследствие чего в народном образовании замечаются колебания, задержки, политиканство, в развитии русского педагогического самосознания нет устойчивости и органической правильности.

Педагогическое самосознание развивается так или иначе в зависимости от свойств самосознающих лиц, их мировоззрения, общественного положения, их потребностей и силы. Каждый вступающий в педагогический процесс деятель подходит к народному образованию с своими особенными задачами и требованиями, проводит свои взгляды, свое миропонимание, вследствие чего преобладание того или другого

деятеля в педагогическом процессе сообщает особый вид и характер всей педагогики данного времени. Преобладающий деятель создает свой особый круг идей, свою духовную атмосферу, и этот круг идей, эта атмосфера и составляют преимущественную духовную пищу народа в данное время. Если последний не имеет органов для выражения своих взглядов, если о его взглядах никто даже и не спрашивает, то господствующий круг идей является односторонним и далеко не сполна выражающим состояние и стремления всего народа. Но за недостатком более широких и обоснованных идей и он сходит за национальное миропонимание, так как, без всякого сомнения, в нем есть и национальные черты. С рассматриваемой точки зрения история русского педагогического самосознания представляет нам три периода: педагогики церковной, государственной и общественной. Охарактеризуем каждый из названных периодов и рассмотрим их взаимные отношения.

Церковная педагогика обнимает время до Петра I и характеризуется преобладающим положением церкви и ее мировоззрения в жизни русского народа и в его образовании. Образование того времени заключалось в изучении церковно-богослужебных книг и священного писания; учителями были духовные лица и светские, готовившиеся к занятию духовных должностей. Учились для спасения души, чтобы лучше уразуметь церковные службы, понимать слово Божие и через это сделаться чище, совершеннее и тем приблизиться к Богу. Когда в конце этого периода возникли организованные общественные и государственные школы, тогда они, при более широком образовании, со-общаемом ими учащимся, сполна удержали свой церковный характер. Создание просвещенного церковника было высшей их целью. Церковное образование было единственным типом образования в первый период, оно было одно для всех, для бедных и для богатых, для знатных и для простых, для мальчиков и для девочек. Можно было кое-что прибавлять к этому типу образования, но миновать его было невозможно. Дополнявшее скудное обучение мастера грамоты внешкольное чтение было такого же благочестивого и душевспасительного содержания и характера, как и самое школьное обучение.

Второй период истории русской педагогики продолжался до воцарения императора Александра II, т.е. до эпохи освобождения крестьян от крепостной зависимости и обстоятельств, непосредственно предшествовавших этому великому событию. Характер его — преобладающая государственность всего народного образования. В этот период заведение делом народного образования взяло в свои руки

государство, оттеснив церковь не только что на второй, но даже и на третий план. Государство признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей, поэтому оно должно быть практично, профессионально, а для этого сословно. Путем школ и образования не следует выводить учащихся из тех сословий, к которым они принадлежат по рождению, ибо это могло бы вести к потрясению основ государства, но не следует оставлять народонаселение и без образования, что также вредит государственным интересам. Самое лучшее - давать образование в меру, причем каждому сословию назначить определенный тип образования, определенную школу, каждого с детства подготавливать к ожидающей его в будущем деятельности. Государственность, профессиональность и сословность - это троица единосущная и нераздельная во второй период русской педагогики. Об общем образовании граждан, о воспитании человека в то время не заботились. Попытки к этому были, но слабые, пущены были в ход слова, но без соответствующих понятий и дел. Государству нужны были профессионалы, а не люди вообще. Держа крепко образование в своих руках, государство неблагоприятно смотрело на частную инициативу в деле образования: оно боролось против старой свободной дьячковской школы, боролось с частными пансионами и школами, стремилось подчинить своему надзору и контролю семейное воспитание. Крайне нуждаясь в образованных деятелях, оно сначала покровительствовало образованию, стараясь заохотить к нему общество, создавало для него разнообразные школы, писало для них уставы; но, когда увидало, что образование как-то невольно тяготеет к свободе и сопрягается с бессословностью, т.е. грозит всему существующему политическому и социальному укладу жизни, оно начало опасаться образования, побаиваться его, начало его сдерживать, умерять, стараясь отпускать его аптекарскими дозами. (...)

А при императоре Николае I и думали и говорили еще решительнее о народном образовании: в своих "Письмах о воспитании наследника русского престола" Ушинский, рассуждая о причинах отсутствия в русском образованном обществе времени императора Николая I общественных убеждений, находит их две: 1. Отсутствие прочных постоянных и ясно высказанных политических убеждений в самом правительстве не только в различные царствования, но даже в одно и то же. 2. Характер воспитания русского юношества, воспитания, ограничивавшегося заботой об увеличении знаний и совсем оставлявшего

в стороне развитие убеждений. Вследствие этого не только философия была изгнана из университетов, но даже невинная логика из гимназий; ревностные исполнители воли правительства не только преследовали всякое философское направление в учебных заведениях и литературе, но даже прямо выражали свое официальное, а вместе с тем и искреннее отвращение от всякого рода мышления. После февральской революции наши сановитые педагоги не шутя поговаривали о том, как бы оставить одни технические заведения в России, готовить инженеров, моряков, офицеров и даже астрономов, потому что и астрономия может придать нам ученый блеск за границей, и вовсе не готовить политиков, философствующих юристов, публицистов и тому подобных ненужных и беспокойных людей. "Вовсе отказаться от образования нельзя, — рассуждали они, — и стыдно и опасно: можно, пожалуй, дойти до такого состояния, когда сотня европейских пушек заставит трепетать стомиллионную империю; но нельзя ли дело устроить так, чтобы, усвоив все плоды европейской жизни, остаться при азиатских понятиях?" К счастью человеческой природы, замечает Ушинский, это оказалось совершенно невозможным (письмо 3-е).

Третий период — общественной педагогики — представляется наиболее трудным для характеристики, потому что он не имеет таких выпуклых свойств, как первые два. Самое признание этого периода общественным уже возбуждает сомнение: что за сила общество? Гораздо сильнее государство и даже церковь. Все в России вершит государственная власть, поэтому нет различия по существу между вторым и третьим периодами. Мы полагаем тем не менее, что третий период истории русской педагогики следует признавать общественным, насколько не закрывая при этом глаза на влияние и силу государства.

Что сделало общество для русского просвещения в третий период? С идейной стороны оно сделало почти все. Обращаемся к элементарному образованию — народной школе. Она есть создание земства, сельских обществ и городских управлений по преимуществу (земская и городская начальная школа), отчасти церкви (церковноприходская школа) и в еще меньшей степени — государства. Сельские общества, земские и городские управления суть общественные силы. Внешкольное образование народа, насколько оно существует в настоящее время, есть также создание частных лиц, обществ и земств. Внутренняя организация народной школы — определение учебного курса, обработка методов преподавания, учебников и всякого рода пособий, подго-

товка учителей - преимущественно дело рук отдельных педагогов и земств. Но, конечно, едва ли земства при их настоящих средствах могли бы достигнуть всеобщности начального образования одними своими силами, без помощи государства; распространение всеобщности образования, т.е. всеобщей его доступности для детей, по числу школ столь двинувшееся вперед в последние годы, сделалось возможным лишь при значительных пособиях земствам и городам из государственного казначейства. Но это пособие назначено по инициативе и настоянию Государственной думы, а министерство народного просвещения было увлечено на работу в этом направлении Думой.

В области средней школы в 60-х и 70-х гг. прошлого столетия произошло резкое столкновение между обществом и правительством и победило правительство в лице министра народного просвещения Д.А.Толстого. Следовательно, что же сделало общество для организации учебного курса гимназий в знаменитой борьбе классицизма с реализмом? Оно было побеждено - значит, ничего не сделало. Так рассуждают некоторые и рассуждают совершенно неправильно.

В борьбе классиков с реалистами большинство общества было против чистого классицизма, а меньшинство - за классицизм (с двумя древними языками). Министр был в меньшинстве, и его партия никого не победила, ни в обществе, ни в правящих кругах. В Государственном совете даже большинство членов было против классицизма. Если же, по закулисным влияниям, было утверждено мнение меньшинства, то это плохая победа, пиррова победа. И нет никакого сомнения, что разрушение классицизма при министре Ванновском произошло в тесной органической связи с пирровой победой Толстого и столь резко выразившимся недовольством общества толстовским классицизмом. Нельзя не обратить внимания и на то, что хотя по особым условиям русского политического строя победило и меньшинство, но меньшинство общества же. В обществе была партия за классицизм, и классические гимназии были организованы по идеям Каткова и Леонтьева, представителей и руководителей меньшинства. Следовательно, общественное меньшинство организовало классические гимназии. А самые основные идеи гимназического образования, что нужно воспитывать человека прежде всего, что общее образование должно непременно предшествовать профессиональному и быть бессловным - эти идеи были развиты даже ранее спора классиков с реалистами, выдающимися представителями русского педагогического самосознания: Белинским, Пироговым и Хомяковым (все трое высоко ценили класси-

цизм). Женские гимназии, в настоящее время довольно многочислен- ные, обыкновенно организуются и содержатся земствами, городами, частными лицами и обществами, правительственная субсидия выдает- ся им малая, а правительственных женских гимназий очень немного. В настоящее время у нас существует довольно много частных высших женских курсов, содержащихся отдельными лицами и обществами. Вооб- ще женское образование в настоящее время есть преимущественно де- ло общества, а не государства.

Семейное воспитание, его теория и практика, вся его постано- вка есть дело общества. Разработка вопросов в этой области не ин- тересует правительство, оно, например, осталось вполне равнодуш- ным к первому съезду по семейному воспитанию, как будто вопросы семейного воспитания - дело незначительное, не имеющее никакого влияния на дитя в период его школьного образования.

Наконец, недостаточно ведь построить школы и набрать учите- лей и учеников; нужно еще, чтобы в школах царил педагогический дух, чтобы была педагогическая атмосфера, чтобы педагогу было чем дышать. А это разве возможно без науки педагогики, без педагоги- ческой литературы, без собраний, обществ и съездов педагогов? А кто все это создает и устрояет - общество или правительство? Правительство, конечно, не может создавать какую бы то ни было науку, не может создать и педагогику; оно не может создать педа- гогической литературы и журналистики, оно может только издавать на свои средства официальные ежемесячники, разрешать или запре- щать съезды, собрания, общества. И казенный педагог дышит общест- венным педагогическим воздухом, оттого и жив бывает, без него он умер бы, духовно, конечно. Если бы изъять из нынешнего педагоги- ческого дела все продукты свободного личного и общественного твор- чества и оставить школы лишь при государственно-казенной педаго- гии, то трудно представить, что пришло бы нечто вроде педагоги- ческого землетрясения, после которого остались бы лишь самые креп- кие люди в футлярах. Но ведь с ними далеко не уедешь.

Мы полагаем поэтому, что третий период истории русской педа- гогии есть период общественной педагогики. Конечно, общества дале- ко не так влиятельно в постановке образования, как ему подобает быть; физическая сила на стороне государства, а оно до сих пор стремится рассматривать народное образование как простого служи- теля государства и ставит его далеко не на первое место; но слиш- ком ясно чувствуется присутствие других деятелей в этом периоде,

выдвигающих другие задачи, вливающих новое содержание в прежние формы образования. Выставляется прямо новое требование: удовлетворить образованием ближайшие, непосредственные нужды государства и церкви недостаточно, нужно пойти дальше — образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни. Государство волей-неволей, до известной степени под давлением Государственной думы и общества подчиняется этому течению, идет согласно с ним, но, конечно, только до известной степени, сохраняя всю материальную силу за собой. Но во всяком случае сильный подъем интереса к народному образованию, интереса не только в центрах, но и в далеких от них местах — в губернских и уездных городах и по деревням — свидетельствует, что и русский народ до известной степени вовлечен в процесс педагогического самосознания, педагогической критики и творчества.

В каком отношении указанные периоды истории русской педагогики находятся один к другому? Было бы совершенно несоответственным и фактам, и логике представлять начала, характеризующие каждый период, исключаящими друг друга и потому существующими только в течение известного периода. В высшей степени механично и наивно было бы думать, что в первый период никакого другого начала, кроме религиозно-церковного, не действовало, а это последнее прекратило свое бытие вместе с окончанием периода; что во второй период действовало только государственное начало, а в третий — общественное. Чрезвычайно редки такие отдельные люди, которые жили бы, при естественном разнообразии человеческих стремлений, только одним каким-либо свойством. Такие люди суть фанатики какой-либо идеи, а еще чаще — лица душевно ненормальные. Нормальные люди никогда не сжимаются в одно какое-либо свойство. Еще труднее сжаться в одно стремление целому народу, у которого много неизбежных и различных нужд и который не может жить только одной сторонкой своего существа. Творя педагогическое дело, народ не может взять единственным началом церковность и больше ничего, или одну государственность, или общественность; народ живет сложной жизнью и обыкновенно к одному главенствующему началу присоединяет несколько других. Поэтому в период церковной педагогики мы видим действующими кроме церкви родителей, заключающих договоры с учителями; видим союзы или общества, основывающие школы с довольно широким курсом, далеко превосходящим простую церковность обучения мастера грамоты

(братские школы); видим государство принимающим некоторое участие в деле образования (князя Владимир, Ярослав, царь Федор Алексеевич).

В государственный период развития русской педагогики кладется начало общественной педагогике, появляется целый ряд педагогов, которые работают до известной степени независимо от государственной педагогики, высказывают взгляды, не согласные с нею. Государство, с своей стороны, чуя нарождающуюся новую педагогику, общественную, вступает с нею в борьбу во всех ее проявлениях, а к ее представителям относится подозрительно и враждебно. Новиков многие годы томится в Шлиссельбургской тюрьме, а Белинский признается человеком весьма неблагонадежным. Таким образом, второй период есть уже время начинающейся борьбы между государственной и общественной педагогией. А во второй период кроме общества работала и церковь, духовенство, работал и сам народ, заводя у себя по деревням изблюбленные школы старого типа для изучения псалтыри, канонов и церковно-богослужебных книг, с учителями - начетчиками и начетчицами. О третьем периоде, что в это время кроме общества работают и государство, и церковь, и самые разнообразные деятели народной жизни, и говорить нечего, было уже сказано.

Таким образом, церковный, государственный и общественный периоды русской педагогики не представляют господства исключительно начал церковного, государственного и общественного и исчезновения этих начал вслед за окончанием каждого из периодов. Все эти начала являются действующими в каждом из трех названных периодов, а все дело заключается только в преобладании одного из этих начал над другими и в командующем положении, идейном и физическом, в первые два периода и только в идейном в третьем соответствующего деятеля. Поэтому никого не должно изумлять, что уже в первом периоде появляются общественные школы, во втором периоде начинается борьба между государственной и общественной педагогией, а в третий период снова пышно расцветает религиозная педагогика в церковно-приходской школе и у Рачинского и государственная педагогика в теориях и делах Каткова и Победоносцева. Все это в порядке вещей, и было бы, наоборот, дивно, если бы каждый из трех главных указанных деятелей - церковь, государство и общество - не давал себя знать в какой-либо из этих периодов в развитии просвещения, когда мы доподлинно знаем, что они все время оставались деятелями в жизни. А каждый из этих деятелей способен к бесконечному развитию.

Церковность нашей древней педагогики был принцип весьма невысокий в психологическом и богословском смысле слова, и думать, что религиозность может выражаться лишь церковностью, было бы ошибочно. Несомненно, могут быть и есть высшие состояния религиозности, нежели церковность, и, следовательно, религиозность может являться в новых формах в образовательном процессе. Также и государственность. Государственность, боящаяся просвещенных и свободных граждан, стремящаяся к задержке образования — особенно у иноплеменников государства — и к его сословности, есть государственность низшего порядка; но может быть государственность и высшего порядка, которая просвещение и свободу всех граждан объявит основой государственного союза, без которых он твердо не может существовать.

Следовательно, различие трех начал в основе русского образования, есть не только логическое различие трех элементов образования и соответственно трех их носителей и выразителей, но и указание хронологической последовательности в смене их относительного преобладания.

В указанные три периода развития русского педагогического самосознания воспитание занимало неодинаковое положение — менее и более самостоятельное, служебное и до известной степени независимое.

Не только у нас в России, но и у других народов и в историческом положении воспитания у всего человечества замечаются те же две главные перемены, которые выше отмечены в истории русского воспитания. Дело всюду начинается с того, что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающие поколения к окружающей детей общественно-политической организации. Чем преимущественно характеризуется эта общественно-политическая организация, к тому признаку, к той группе явлений и учреждений и приспособляют подрастающие поколения. Если господствующие интересы религиозные, приспособляют к ним; если государственные, промышленные, торговые — молодые поколения воспитываются в духе поименованных интересов. Особенность этой эпохи в развитии воспитания заключается в очень узком понимании человеческой природы, в стремлении исчерпать разнообразие и богатство человеческой природы одной специальной группой свойств, соответствующей преобладающему признаку данной общественно-политической организации. Вся педагогика этого периода является чрезвычайно односторонней, скудной, подрастающие поколения заключаются в тиски, вставляются в рамки, в которых

и чувствуют себя нехорошо, неудовлетворенными, не получая ответов на многие естественные запросы своей натуры и постоянно ограничиваемые весьма узкими пределами.

В такой односторонности и узости понимания человеческой природы лежит залог дальнейшего движения воспитания. Постепенно нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее, богаче той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно. К такому более свободному и широкому пониманию человеческой природы присоединяется и другая дополнительная мысль, что человеческие союзы, человеческое общежитие только тогда будут правильно развиваться и благоденствовать, когда они используют все человеческие свойства, дадут человеку возможность проявить все богатство и разнообразие его качеств. Только при этом последнем условии жизнь может быть красна и интересна. Одностороннее и узкое понимание человеческой природы обыкновенно сопровождается резким разделением общества на пасомых и пастырей, причем более широкое развитие считается привилегией пастырей, а по отношению к пасомым оно признается излишним и даже вредным, от последних требуются главным образом повиновение, безнедоимочная плата податей, беспрекословная поставка рекрутов и вера в блаженство на том свете за поименованные добродетели. Более глубокое понимание человеческой природы сочетается обыкновенно с убеждением, что все люди делаются из одного теста и имеют право на все блага, небесные и земные, согласно своим личным свойствам. Перегородка между пастырями и пасомыми ломается, и обе группы людей образуют одну. В первый период задачи воспитания и обучению ставятся специальные односторонние, делающие педагогию служебным орудием данной общественно-политической организации; во второй период, когда воспитанию ставятся более широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех ее свойств, а не каким-либо специальным общественным целям.

У нас в России первая эпоха в развитии воспитания была очень продолжительна, ее можно приблизительно считать до эпохи освобождения крестьян от крепостной зависимости, т.п. до 1861 г. Мы видим, что попытки нового понимания задач воспитания были деланы и ранее 1861 г., равно как с сильным стремлением вернуть воспитание в старое русло мы встречаемся и после 1861 г.

Указанные две эпохи в развитии воспитания общи русскому народу с другими и составляют необходимый порядок в развитии воспитания; частности же течения указанных двух эпох обуславливаются особенностями положения того или другого народа в отдельности, а потому представляют национальные отличия. (...)

Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды //Педагогика. 1992. № 3-4. С. 67-74.

В.Н. СОРОКА - РОСИНСКИЙ

ПУТЬ РУССКОЙ ШКОЛЫ

Чтобы избежать всяких неясностей и недоразумений, возникающих так часто при рассмотрении вопроса о национальном воспитании, чтобы избавиться от возражений, направленных совершенно не по адресу, или, что еще важнее, от иных, совсем неожиданных союзников и сочувственников, приходится сразу же указать те основные психологические взгляды, на почве коих построится данная теория национального воспитания, и наметить то направление в области философской мысли, которое в сем случае является наиболее близким и приемлемым.

В истории русской педагогики национальная идея в достаточно углубленной и развитой форме впервые выступила у славянофилов в виде утверждения, что русский народ есть особый, своеобразный (и даже избранный) народ, который в развитии своем идет особым, своим путем и скажет миру особое, свое слово, более ценное, чем сказанные уже слова других западноевропейских народов ...! Русский народ создаст и свою культуру, более глубокую, идеальную и совершенную, а поэтому и русская школа также долженнейшим образом отличаться от западноевропейской, основываясь на таких-то русских началах, как православие, семейно-общинный дух и любовь, пронизывающая русскую жизнь (Хомяков).

Подобная формулировка задач национального воспитания, прием-

лема ли она или не приемлема, требует во всяком случае кое-каких разъяснений, потому что здесь, как и во многих других аналогичных формулировках, слово "народ" употребляется в нескольких различных значениях.

Во-первых, слова "народ", "народность" и "нация" понимаются как наличная в данное время сумма людей, обладающих определенными признаками, отличающими ее от других наций; в этом случае народность есть видовое понятие по отношению к человечеству - родовому понятию - и логически подчинено ему; признаки и видовые отличия, составляющие содержание понятия той или иной народности, находятся в одинаковом логическом подчинении родовому понятию "человечество", в одной с ним плоскости, а поэтому могут сравниваться друг с другом и быть качественно выше или ниже один другого. В этом смысле вполне уместно, например, сравнение двух народностей по степени их музыкальной одаренности или по способностям к торговой деятельности или по работоспособности и приемлемо утверждение, что, например, немцы музыкальнее англичан, великороссы являются лучшими торговцами, чем малороссы, что французы выше турок по работоспособности.

Во-вторых, народность может мыслиться как определенная индивидуальность, соборная, национальная индивидуальность, как истинный цельный, единый и развивающийся характер, как духовное единство, как личность со своей своеобразной физиономией. В этом случае хотя понятие "нация" и является по-прежнему логически подчиненным понятию "человечество", но это подчинение имеет совершенно особый вид, причем как раз наибольшую ценность приобретают видовые отличия, а не родовые признаки, и рассматриваются эти отличия не как механическая смесь отдельных качеств, а как различные проявления некоторого внутреннего единства. Здесь каждая нация рассматривается сама по себе, изнутри себя - так, как мы рассматриваем художественное произведение или постройки разных стилей; народность в этом смысле есть некоторое органическое единство, выдержанное в определенном, своеобразном стиле, почему всякие качественно-оценочные сравнения становятся здесь бессмысленными: как нелепо говорить, что стиль Василия Блаженного выше или ниже стиля Кельнского собора, так невозможно уверять, что русская культура лучше или хуже западноевропейской, что мы создадим нечто более ценное, чем Европа, и т.д., - качественно-оценочные сравнения могут производиться лишь внутри одной данной области, как, например,

можно говорить о том, что русский стиль лучше выдержан в одном сооружении, чем в другом, что одно произведение данного художника выше в эстетическом отношении, чем другое его произведение. Совершенно иначе должен ставиться в данном случае и вопрос о тех или других положительных или отрицательных чертах национального характера и о педагогическом воздействии на таковые черты в школе — здесь нельзя просто, исходя из понятий "человечество", "дурно", "хорошо", взять да изменить все, что этим понятиям не соответствует; иначе получится такое же уродство, какое можно наблюдать в иных реставрированных и приспособленных для нужд современности стильных и художественных когда-то памятниках старины. Разумеется, из этого вовсе не вытекает, что национальная индивидуальность, равно как и соответствующая ей национальная школа, должна быть началом консерватизма и, подобно памятникам старины, осуждена на неподвижное, косное существование. Нет, как и в искусстве, как и в художественных произведениях, здесь должны быть развитие и прогресс, но развитие органическое; здесь должны быть изменения, но не механические, а творческие, вытекающие, как следствия, из изменений внутренней сути всего жизненного процесса нации.

В-третьих, слова "нация", "народ" и "народность" могут пониматься, как идея, в платоновском смысле этого термина; тогда первое из вышеприведенных значений слова — "народ" будет соответствовать идее — общему термину в английском смысле. Народ, как платоновская идея, является целью своего внутреннего развития — перехода из потенциального существования в актуальное, превращения возможностей и скрытых сил в творчество, в деятельность, в их осуществление; таким образом, народность одновременно и дана вся во всем своем объеме, как дуб в желуде, и в то же время непрестанно создается, творится, стремясь к своему самотворчеству и направляясь своими внутренними законами, своей внутренней целесообразностью. Народность, как платоновская идея, является в некотором смысле и эстетическим требованием, причем то прекрасное, к чему она должна стремиться и что ей надлежит выявить в себе, — это есть полнота, сочность и закономерность ее развития, характерность в проявлении своей жизни — то, что мы называем художественностью в искусстве. Народность в указанном смысле включает в себя и понятие этического должностования, с чем будет подробно сказано в одной из последующих глав.

В настоящей работе слова "нация", "народ" и "народность" бу-

дуг всегда употребляться в двух последних из вышеуказанных значений.

В этом именно смысле употребляет слово "народность" Ушинский; он говорит, что всякая такая историческая народность есть самое и самое прекрасное создание Божие на земле и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника; он также утверждает, что основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить от одного народа к другому.

Поэтому-то совершенно не по адресу направлены те возражения, которые делает против взглядов Ушинского один из известных наших педагогов: "Признание народности самой главной основой образования неизбежно возбуждает вопрос: разве народность не нуждается в исправлении? Разве у народов, наряду с достоинствами, не бывает недостатков? Неужели народные недостатки оставлять без исправления?"

Ответ на это возражение ясен из предыдущего.

Точно так же выясняется и причина другого возражения Ушинскому, корнящаяся в том, что введенный им термин "народность" был понят не в платоновском, а в английском смысле: "Народность не может быть идеалом, не может быть принципом воспитания. На народности можно ссылаться, указывать, основывать свои выводы, но народности нельзя проповедовать. Всякая школа есть непременно народная школа, всякое воспитание бывает национальным само собою, безо всяких хлопот, пока народы не слились в одно человечество". Это возражение принадлежит Е.Маркову, который далее говорит: "Если мы допустим культ мнимой народности, мы чрезвычайно стесним и оскудим пределы воспитания. Мы примем за народность несовершенную ступень развития известного народа и будем искусственными средствами возвеличивать, распространять и укоренять это несовершенство к очевидной гибели народа. Китай - вот страна с последовательным культом народности".

Да, это было бы верно, если бы народность понималась Ушинским не как идея, а как общее представление - совокупность признаков, отличающих данную в данный момент народность от других наций.

Что касается дальнейших представителей национальной идеи в русской педагогике, то ни у одного из них вопрос не ставился так широко, как у Ушинского, никто из них не мог подняться до тех вершин, с которых он рассматривал эту проблему, скидывая взором об-

ширные горизонты и начертав общими, не определенными еще, но богатырскими мазками картину русской национальной школы; все они разрабатывают лишь некоторые частности этой набросанной Ушинским картины.

Так, В.Я.Стоюнин указывает, что дело школы можно рассмотреть лишь в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначена, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам, что школу надо устраивать на почве данных народной психологии и истории, согласовать ее с общественными потребностями, принять при ее организации во внимание экономические, климатические и иные условия страны и передать заведование образованием не иностранцам, а русским людям. Далее же Стоюнин главным образом останавливается на недостатках русского характера и русской жизни и строит понятие русской школы так, чтобы она могла оказать воздействие на указанные недостатки в характере русского народа, причем главным средством для такого воздействия на учащихся он считает науку, в частности исторические и словесные предметы школьного курса. Что же касается положительных сторон нашего национального характера, которые в данном случае должны были бы, казалось, быть приняты во внимание, то о них упоминается мало, что делает несколько односторонней задачу национальной школы, не говоря уже о том, что Стоюнин в данном случае не использовал тех богатых возможностей, которые оставил в наследство Ушинский, завещав нам великую мысль — народность как идея.

На этой же точке зрения стоит и проф. Царевский, видящий самое могущественное орудие для борьбы с описанными им недостатками русского характера и национального образования в истории русской словесности, прохождение которой по тогдашним программам (1893) стояло чрезвычайно низко. Точно так же и проф. Грот главными средствами национального воспитания считает русскую историю с отечественной литературой, сообщение сведений о коренных чертах внешнего юридическо-политического уклада русской жизни и общерусский идеал должного и нравственного, облеченный в плоть и в кровь национальных свойств.

Подводя итог главнейшим взглядам на задачи русской национальной школы, высказанным в развитии нашей педагогической мысли, мы находим там указания на следующие средства для постановки образования в национальном духе: 1. Уменьшение непосредственных иностран-

ранных влияний – как окружение детей иностранными боярами и гувернантками и поручение русских учебных заведений руководству чехов и немцев. 2. Общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования. 3. Самостоятельная педагогическая литература. 4. Самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических обществ, собраний и съездов. 5. Предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, обстоятельное знакомство с русской флорой и фауной. 6. Общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других. 7. Укрепление у учащихся чувства законности и большого уважения к науке.

Подводя итоги тому, что высказано в русской педагогической литературе по вопросу о национальном воспитании, необходимо упомянуть о В.А.Рачинском, выделив его, однако, из числа остальных приверженцев национального воспитания ввиду того, что им вопрос о национальной школе и ставится, и решается несколько иначе, чем всеми остальными, и относится не вообще ко всей системе образования, а главным образом лишь к сельской школе.

В.А.Рачинский подходит к вопросу о национальном воспитании прежде всего как художник, и лишь затем как педагог и как ученый, а поэтому во всех его утверждениях много преувеличений, много лишнего. На за вычетом всего этого остается одно очень ценное и редкое свойство – интуиция артиста, чутье художника, ошибающегося в частностях, в мелочах, но зато хорошо чувствующего и понимающего основное, главное.

В.А.Рачинский, знавший главным образом народную школу, далек от мысли видеть решение вопроса в изменении школьного курса. Он строит национальную школу на соответствии с тем, чего желает от нее, во-первых, сам народ, т.е. в данном случае крестьянство той местности, где работал Рачинский, а во-вторых, учащиеся в ней дети, что чрезвычайно важно, ибо здесь учащиеся дети рассматриваются не как пассивный лишь материал, над которым будет работать та или иная педагогическая система, а как необходимый отправной момент, из которого надо исходить при постройке таковой системы. Характеризует Рачинский и тех и других – отцов и детей – как художник, не перечисляя их достоинств и недостатков и не прописывая

для каждого из них особых педагогических рецептов, а исходя из целостного понимания всей психики, из ее единства. Выводы, к которым он пришел в своей школьной практике, двойким образом подтверждают верность его художественного чутья и точность понимания им запросов крестьянства и вкусов детей; дети у него учились с замечательным рвением, успехом и любовью: сухие задачи по арифметике, горе наших гимназистов, их родителей и репетиторов, были в школе Рачинского любимейшим упражнением и даже забавой, которой занимались на всех переменах, наперебой требуя от учителя разных задачек на умножение, деление и прочее, а их надо было решать в уме. Только глубокое понимание души ребенка и умение пользоваться ее силами может обусловить такой, совершенно необычный успех арифметики и рвение; что же касается чутья Рачинского относительно запросов в деле образования крестьянской массы, то верность этого чутья сказалась в характере построенной им школы — эта школа оказалась преемницей и стройным продолжением той школы, которую, худо ли, хорошо, построил сам народ в допетровскую эпоху, — продолжением, на котором отразилась новая культура, а не реставрацией отжившей старины. В школе Рачинского, как и в древнерусской школе, на первом месте стоит изучение религии, но уже в новых формах — в форме эстетического ее постижения и прежде всего путем хорошо поставленного пения; в школе Рачинского дети любят церковное пение, умеют петь и обнаруживают большие музыкальные способности; обрядовая сторона религии постигается здесь не с интеллектуально-формальной стороны, а как ряд художественных образов и моментов, действующих на религиозное чувство и кратчайшим путем достигающих тех результатов, которых с таким трудом, а в большинстве случаев и совершенно безуспешно пытаются добиться те, кто в школе видит главным образом лишь обработку интеллекта.

Все это — художественное чутье, понимание запросов родителей и детей, широкое использование эстетических моментов в воспитании, религиозность и тесная преемственность с прошлым — все это делает метод В.А.Рачинского чрезвычайно плодотворным для решения вопроса о том, каким должно быть в России национальное воспитание. (...)

Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М., 1991.
С. 59-64

В.Н. СОРОКА - РОСИНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНОЕ И ГЕРОИЧЕСКОЕ В ВОСПИТАНИИ

Еще не так давно могло казаться, что путь, завещанный К.Д.Ушинским русской школе, — путь национального воспитания — либо зарастет, либо будет вконец исковеркан представителями зоологического национализма. Еще не так давно мысль, что и в русской школе национальное, т.е. свое, родное, должно быть основой воспитания, встречала упорное противодействие, была под каким-то бойкотом со стороны лучшей части нашего общества.

Но разразилась война и показала, как утопичны были все наши космополитические теории и какое колоссальное значение в жизни народов имеет национальное чувство, даже там, где несколько поколений подряд воспитывалось на фанатическом его отрицании. Война показала, сколько скрытой силы таилось в национальном чувстве, силы центростремительной, обеспечивающей нации единство, крепость и возможность дальнейшего мощного развития; национальное чувство оказалось неисчерпаемым источником героизма, доблести. (...)

Героизм, как указывалось выше, и является тем чувством, которое, как переживаемое ныне наиболее конкретно и сильно, может быть использовано для того, чтобы воспитать национальное чувство и интеллектуализировать его, связав с такими малонаглядными предметами, как история или русская словесность. Ведь в детстве всякое чувство, если оно уже развилось, занимает большое место в душе, составляет, можно сказать, ее основу настолько, что даже познание и то в этот период совершается через чувство. Вопрос сводится теперь к тому, каким методом было бы всего целесообразнее и надежнее руководиться, чтобы иметь возможность всегда вызвать столь близкие ныне школьникам героическое и национальное чувствования, не рискуя запошлить их или надоесть ученикам; нельзя полагаться лишь на искусство преподавателя, ибо, как бы талантлив он ни был, он все-таки не в состоянии ежедневно регулярно, как автомат, вдохновляться по пяти раз в сутки; поэтому необходимо, избегая морализирования, пышных слов и красноречия, обратиться к чему-нибудь более устойчивому и постоянному, чем настроение преподавателя или степень его талантливости, к чему-нибудь такому, что не могло бы быть пошлым или непонятым, что будило бы в душе человека чувства, завещанные ему из глубины веков от ряда предков.

Таким методом может быть музыка и пение, особенно народная песня. Ведь народная песня, которую когда-то пели деды и прадеды, в которую много поколений вложило свои страдания, свои думы, надежды, радости и торжество, в значительной степени творилась в героический период существования народа или в героические моменты его исторической жизни, моменты особого подъема его сил. А мы знаем, что как раз никогда в другое время не бывает душа человека так близка к этим-то моментам, как в отрочестве, никогда не бывает она так доступна героическому, как в школьную пору. Поэтому народная песня, всегда связанная с самыми затаенными глубинами нашего бессознательного, где живет неслышной жизнью все прошлое народа, способна дать школьнику почувствовать с силой и полнотой, для взрослого человека, может быть, и мало доступными, основные моменты всей исторической жизни его родины и то великое и высшее, что заключается в национальной индивидуальности каждого народа, что всегда внушало человеку благоговейное преклонение и у всех народов превращало понятие отчизны в нечто священное, требовавшее, подобно божеству, жертвы, подвига и самосотвержения. Особенно высоко воспитательное значение русской народной песни — не кантат о громах побед и о веселящемся по сему случаю россе, не генеральской, а настоящей русской народной песни: она лишена какого бы то ни было агрессивного характера, в ней нет ненависти к иноземцу — ведь еще Илье Муромцу заповедано было "не помыслить злом" даже на татарина; немецкое "Deutschland, Deutschland, über alles" совершенно не переводимо на звуки русской народной песни; она говорит лишь об интимном душе русского народа, о его исторических горе и радости и раскрывает самые лучшие стороны психики — те индивидуально-национальные творческие силы, которые и делают возможной национальную культуру и не дают народу превратиться лишь в потребителя ценностей, производимых другими народами, вкладывающими свое в сокровищницу общечеловеческой культуры. При восприятии этого бессознательного словно какое-то море сочных, красивых и величественных чувств, удивительно близких, родных и милых сердцу, вливается в душу, потрясает ее до основания и поднимает интенсивность переживаний до удивительной высоты, вызывая восторг, экстаз — целую бурю особо возвышенных сверхличных чувств перед которой никнут все самые сильно эмоции, даже эгоизм, даже самый инстинкт самосохранения; человек живет тогда уже иной, более широкой, более интересной, более достойной его жизнью — жизнью сверхличной.

Спартанцы хорошо это знали и с детства приучали своих школьников к родным песням и музыке. Эти мелодии были, по отзывам греков, довольно примитивны, но, воспринимаемые с малых лет, они связывались с самым дорогим, что было в сердце спартанца, всегда будили в нем привычное для этого народа воинственное, героическое чувство — и вот потом в бою, в минуты смертельной опасности, звуки эти воодушевляли воинов до полного презрения к опасности и смерти.

В средние века католическая церковь из поколения в поколение воспитывала народы на религиозной музыке и пении и таким образом устанавливала в психике верующих прочные связи между религиозным чувством и мелодией; связи эти, передаваемые от отцов к сыновьям, превращались уже в неизгладимую особенность психики, и в настоящее время ни один европеец, как бы он ни был далек от какой-либо религии, не может прослушать церковного мотива без того, чтобы не испытать особого, уже чуждого, может быть, ему, религиозного чувства, поднявшегося откуда-то из недр бессознательного. Что же касается народных масс, то для них религиозные мотивы, особенно исполняемые хором, всегда служат лучшим способом для подъема и возбуждения соответствующих, доходящих до фанатизма чувств. Так, гремевший в свое время Иллиодор хорошо знал это свойство музыки и пения, и его иллиодоровцы, между которыми было много искренне и даже болезненно религиозных людей, умели петь и всегда исполняли хором, всей церковью молитвы и песнопения, которые обычно поются лишь на клиросе.

Целью воспитания является создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников путем творчества культурных ценностей.

Для достижения такой цели необходима преемственность этой работы, возможная лишь при условии духовной близости воспитываемых к родной культуре, близости органической к предшествовавшей работе, к тому, чем болели, страдали и жили отцы и деды, что им было дорого и мило. Еще необходимо, чтобы воспитываемые поколения стали способны к деятельности не только личной, но и такой, которая выходит за пределы узких личных интересов и устремляется к идеалам сверхличных, где бы они ни лежали — в религии ли, в искусстве, в науке или в общественной деятельности.

Национальная песня и музыка и открывают в душе воспитываемого то интимное родное, что, таясь обычно в бессознательном в области чувств и инстинктов, составляет ядро и самое существенное —

основу национальной психики, что одинаково близко и задушевно и уходящим из жизни, и подрастающим поколениям; таким образом, между ними становится возможным духовное, уже сознаваемое родство и преемственность дум, чувств и желаний, а стало быть, и преемство культурной работы.

Народные мелодии дают основу и для воспитания способности к нравственной, т.е. сверхличной, деятельности, так как они оживляют в душе школьника инстинкт героизма и заставляют испытать характерную для юности тоску от спокойного будничного существования. Тогда неудержимо начинает тянуть человека к подвигу, к самопожертвованию, к чему-нибудь такому, чему можно было бы всю душу отдать без остатка, забыв себя, во имя высшего и великого. Эта свойственная юным народам и людям жажда подвига впервые знакомит школьника с красотой сверхличных чувств, знакомит не наставлениями или поучениями, но путем непосредственного переживания — воспитателю остается лишь развить и культивировать эти чувства, превращая их в прочное, неискоренимое, как инстинкт, стремление к сверхличному, будет ли оно находиться в области религии, науки или художественной либо общественной деятельности. Школьник, воспитанный таким образом на звуках родной песни, впервые почувствовавший в них всю святость родины и родного народа — высших этических ценностей, будет застрахован от того зоологического национализма, при котором сознание своей национальной индивидуальности сочетается с бахвальством, с животным позывом к разгрому инородца, к оскорблению чужой национальной святыни.

Особенно важно, чтобы подрастающая молодежь воспитывалась на национальной песне именно теперь, когда во многих общественных кругах замечается подъем национального чувства, когда мы всюду видим попытки использовать этот подъем, превратив его в зоологический национализм, необходимо парализовать эти попытки, а растущее национальное самосознание превратить в источник национально-культурной работы; тем более это необходимо сделать, что ныне у нас всюду замечается также и резкий разрыв широких народных масс с прежними условиями жизни и переход к новому, чуждому доселе обиходу; при таком разрыве прежние нравственные начала, испокон веков регулировавшие жизнь, теряют свое значение и наступает время нравственной анархии, когда старые боги ниспровержены, а новые еще не найдены; тогда открывается полное раздолье для разных антикультурных влечений, и прежде всего таких, как зоологический,

пробуждающий зверские инстинкты национализм, — никто так не "патриотичен", как мелкая, недавняя буржуазия, все, кто разорвал связи с прежней жизнью и не пристал еще к новой обстановке; а это происходит ныне и в деревне, откуда крестьянские массы, теряющие землю, устремляются в город и превращаются в городской пролетариат; то же наблюдается и в городах, растущих с чисто американской быстротой, где широко развивающаяся экономическая жизнь, а также школа все время вырывают из народной гущи наиболее сильное или по крайней мере жизнеспособное, куда ежегодно прибывают из провинциальной и деревенской Руси тысячи людей, оторвавшихся от родной почвы и рвущихся, с чисто варварской способностью и восприимчивостью ко всему и хорошему и дурному, вверх, в высший общественный слой; но, прорвавшись туда, многие так и остаются чужаками в этой высшей духовно, непривычной им атмосфере культурными выскочками, не умеющими отказаться от прежних дурных и низших привычек, какими-то оторвавшимися от одного берега и не приставшими к другому нравственными нигилистами, позабывшими те привычные нравственные традиции, которые испокон века регулируют жизнь народных масс, и не научившимися ничему, кроме самого широкого и необузданного проявления того инстинкта, который Щедрин обозначил словом "жрать!" и который ныне в грубом виде сказывается в таком злободневном недавно хулиганстве, в более же деликатном виде — в беспринципности, в неразборчивости в средствах при достижении личных целей и в нравственной распущенности и неопрятности.

Слишком скорый и резкий переход снизу вверх действует развращающе не только на дикаря, спивающегося при встрече с цивилизацией и вымирающего от действия ее отрицательных сторон, но и на каждого человека, порвавшего связь с родной почвой и лишившегося корней, по которым передается из бессознательного психики духовная мощь, накопленная веками народом.

Национальная песня, будя героизм и древнее чувство любви к родной земле, является лучшим методом воспитания национального чувства и обеспечивает ему путь высокостического развития. Национальная песня поэтому и может помочь школе предотвратить от подрастающих поколений грозящую при слишком быстром разрыве с прошлым опасность; точно так же устранена будет и опасность запознания национального чувства и его извращения в шовинизм. Надо, чтобы школьник с ранних лет слышал родную песню и привык воодушевляться при звуках ее и чувствовать в себе кровь своего народа и все

то героическое и высокое, что таится в народной душе; надо, чтобы национальная песня сопровождала все торжественные моменты жизни школьника, чтобы он чувствовал потребность выразить свои чувства в те моменты, когда душа бывает полна, так, как это делает всякий нормально развивающийся народ - в народной песне, исполняемой хором, все миром.

Для этих целей недостаточно существующих ныне скудных и скучных уроков пения, превращающих песню из народной в казенную, - надо знакомить школьника с национальной музыкой путем устройства концертов для нескольких учебных заведений вместе, опер национальных композиторов и т.д., надо использовать в больших городах все, что могут дать их музыкальные средства. (...)

Сорока-Росинский Б.Н. Педагогические сочинения. М., 1991.
С. 131-133.

К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВ

Прежде чем учитель начал учить, ему предстоит важное дело, которое обыкновенно оставляется без всякого внимания. Учитель должен говорить, т.е. уметь владеть своим голосом, сознательно, ибо и он прежде всего должен учить учеников своих говорить (издавать голос) сознательно. Это, можно сказать, первая ступень школьного учения и первый залог успеха.

Всякий должен стремиться к тому, чтобы речь его была внятная. Кто затрудняется в произношении или кто произносит так, что нелегко понять его, тот лишен главного орудия, необходимого в обращении с людьми. Учителю же в особенности невозможно управлять своим классом и овладеть его вниманием, если произношение его невнятно, грубо, или тупо, или монотонно, без смысла. Голос - великое дело, он может и привлекать, и отталкивать, и возбуждать, и притуплять или раздражать внимание. Иного природа одарила хорошим голосом, иного обделила; но и тот и другой обязаны учиться управлять своим голосом и его настраивать. Речь учителя должна быть спокойная,

сдержанная, внятная. Без многословия, каждое слово его должно иметь цену и значение для класса.

Учить читать — значит учить говорить, т.е. произносить слова и складывать речь сознательно. В этом смысле урски чтения непрерывны до самого конца школьного обучения, только приемы уроков неодинаковы, восходя от простого до более сложного. Малый ребенок прежде всего приучается правильно произносить каждое слово, и каждое чтение должно служить упражнением голоса.

Вслед за этим упражнением станем испытывать способность детей уловить смысл целой фразы. Сначала пусть они в уме подумают, что она значит; потом пусть тот или другой скажет свою мысль; затем, когда образуется общее значение фразы, пусть прочтут ее внятно. Тут дело учителя наблюдать за интонацией чтения: она должна быть такова, чтобы видно было, что читающий понимает смысл фразы и желает сделать его для других понятным. И надобно, чтобы ученик сам добрался до этого понимания; если учитель начнет с того, что сам прочтет фразу, построение ее учениками будет лишь подражанием, и большею частью плохим подражанием. Когда закончатся ученические опыты чтения, тогда только полезно будет учителю прочесть перед учениками ту же фразу, над которой они трудились по книге. Иное дело, если в свободную минуту, когда перед глазами у детей нет книги, учитель прочтет им вслух, без наглядности, фразу совсем для них новую, чтобы показать им, как слух должен руководствовать чтением. Чтение только по книге будет, и у иных останется на всю жизнь, механическим, безжизненным: работает глаз, а мысль не работает. Необходимо, чтобы она работала и управляла чтением. Тогда и всякое ударение тона будет правильное, на своем месте, там, где оказывается, так сказать, ключ смысла целой фразы.

Нельзя похвалить обычай массового чтения, когда детей заставляют разом всех вместе произносить читаемое. Это нестройное чтение смешанными голосами ни к чему не служит, ни чем не возбуждает внимания учителя и нестройностью звука неприятно поражает слух.

На каждой ступени школьной жизни продолжается, и еще возрастает, важное значение чтения вслух. Нужно оно, во-первых, для того, чтобы не утрачивалась, а укреплялась привычка к чтению внятно — ному, выразительному, разумному. Человек призван действовать словом, а для этой работы, как для всякой другой, нужно исправное, усовершенствованное орудие. Притом, бесспорно, ясность речи состоит в связи и с ясностью мысли: одно другому соответствует.

В школьной педагогике недостаточно еще ценится великая важность произношения и чтения. На каждой стадии школьного развития оно приобретает новое значение, пока достигнет степени художественного. В этом смысле чтение становится само по себе свободной школой грамматики, правописания, пунктуации, и лучшим орудием для развития вкуса и в литературе, и в письменном изложении мыслей. Осмысленное, выразительное чтение лучших литературных произведений, особенно поэтических стихотворений, оставляет на целую жизнь дорогие впечатления, образующие вкус художественный. Разумное руководство чтением — полубессознательное, полусознательное — подготавливает почву для восприятия правил грамматики и стиля, которые без этой подготовки являлись бы лишь мучительным бременем для памяти. Всякое творение, истинно художественное, в области слова, пишется и должно писаться помощью не мысли только и зрения, но и помощью слуха: без участия слуха не может быть в нем той гармонии слова, которая удовлетворительна для вкуса истинно художественного.

Учитель ошибается, если думает, что все дело его содержится в урочных часах преподавания в классе. Много важнее междуурочные и послеурочные часы занятий с детьми: здесь собирается богатый материал для оживления интереса, для возбуждения мысли и воображения, для сообщения понятий и сведений, здесь прямое средство духовного и душевного общения учителя с детьми и залог сердечной и умственной привязанности детей к школе и к учителю.

При самом начале дела не воображай, что всего важнее метода обучения. Всего важнее — в самом начале — сознание своего долга и верность ему. В самом начале помни: надо вставать рано, надо готовиться к уроку, поправлять тетрадки учеников тщательно, не утягивать ни минуты из урочного часа.

Если хочешь, чтобы класс твой был спокоен и внимателен, будь спокоен и внимателен сам — спокоен прежде всего во внешних приемах. Молодой конь чуется неопытного, неуверенного в себе седока и начинает шалить и брыкаться.

Надо тебе знать каждого из учеников по имени и по имени звать его. Плохой, равнодушный учитель безымянно тыкает своих учеников. В доброй школе я видел доброго учителя, как он звал детей без фамилии, по именам: "Баня, Сеня, Саша".

Не забывай никогда, что у тебя в классе дети: старайся быть юн с ними — они это почувствуют.

Когда ученик читает стихотворение, не вмешивайся в чтение, не прерывай его объяснением, кто такой Олег, кто печенег. Пусть дочтет до конца – тогда можешь давать ему реальные объяснения.

Не будь рабом методы, когда надо задавать вопросы ученику. Когда ты его знаешь и глаза твои на него открыты, он сам тебе подскажет, о чем спрашивать.

Если для истории литературы станешь руководствоваться одним учебником, не будет толку. Дай ученику прочесть стихотворение поэта – научи его прочесть как следует – и тогда легко будет тебе объяснять, а ему понять, кто был писатель и что он значит.

Когда поправляешь тетради, будь терпелив и внимателен: не ожидай и не требуй всего зараз и от каждого одинаково. Думай, до чего в данную минуту может быть способна голова ученика твоего: чего не поняла сегодня, может понять завтра – не порти ему радость самосознания, когда видишь, что он старается понять и работает головой.

Не сомневайся в успехе, когда делаешь дело свое с мыслью, что оно не должно быть бесплодно, и работаешь с крепкою волей, чтобы ученик подлинно от тебя научился.

Приходится бороться с ленью и равнодушием. Но помни, что каждое внушение и наказание должно быть действенно. Не затрачивай сразу всю его силу. Иногда довольно взгляда, довольно движения. Когда этого недостаточно – действует слово. Но где довольно одного слова, берегись многословия.

Не раздражайся мелочами и не придавай им значения. Шалун нарисовал на столе твою фигуру, да еще подписал. Что тебе делать? Спокойно сотри ее или вели стереть соседу. Беда, если рассердишься, да еще станешь расследовать. Тогда пример станет заразителен.

Когда сидишь в классе и видишь перед собою 30 ребят, не забывай, что и ты когда-то был совершенно такой же.

И тоже помни: чего требуешь от каждого из учеников своих – и последнего и первого, – то и сам ты должен уметь делать. Итак, всякую работу, какую задаешь им, ты должен сначала уметь проделать сам как можно лучше. В этом правда, а без правды – какое учительство!

Я знал учителя, которого любили и боялись, потому что верили ему, и он был в себе уверен. Он не усомнился раз сказать ученикам: "Вот вы сделали перевод правильно, а я ошибся и был неправ". Дети чувствуют правду.

В словесном упражнении первое дело, чтобы работа была сделана со старанием, как можно лучше, как только способен сделать ученик. Что такое знание? Древние говорили, что добродетель есть знание. Мы скажем, что добросовестность в деле есть знание. В чем главная мысль твоего учительства? В том, что ты ведешь учеников к возможной полноте работы и тем возбуждаешь в них стремление к со-
вершенству.

Будь естествен: говорить надобно так, чтобы ясно понимали те, кому говоришь. Итак, когда говоришь, не от себя исходи, не о себе думай, а о тех, кому говоришь. В них жизнь движется: надобно им слышать живое слово.

Берегись употреблять отвлеченные фразы, берегись нанизывать правило на правило. Дорога, вымощенная отвлеченностями да правилами, ведет к оуплению и отводит от жизни.

Учитель пусть помнит, что он делает великое дело, которое нельзя делать с небрежением.

Стоило бы, например, каждому учителю записать себе на память: 1. Учитель, когда кланяется ему ученик, не оставляет поклона без ответного знака. 2. Не должен ты, где корень и правописания, и правильной речи? Этот корень есть — осмысленное, учитель сидеть на своем месте разгилядем и облокотясь руками на стол. 3. Ни ученик перед ним, ни он перед учеником не стоит держа руки в карма-
нах. 4. Учитель никак не опаздывает и последним выходит из класса.

Когда слышишь наших ученых-педагогов, — они, кажется, думают, что их научные правила дают им в руки универсальное средство сделать что угодно с живым материалом, который дается в руки учителю. Точно в руках у него мягкий воск, из которого человек, обладающий техникой, может лепить какие угодно фигуры. К счастью, не го выходит на деле, и эта техника сама по себе оказывается мерт-
вящею буквой. Педагоги эти не понимают, что каждый класс из 20, 30, 40 детей есть живое существо, живущее своей жизнью, имеющее свою душу, и что в эту душу учителю предстоит проникнуть.

Когда судят о человеке, надобно отыскивать в нем не одну лишь отрицательную сторону, а прежде всего положительную: мы скорее замечаем чего нет в человеке, нежели что есть в нем. А что есть, это всего важнее.

Так, обсуждая ученические работы, мы гоняемся за ошибками и их отмечаем. Этого мало, и нужна мерка несправая. Надо уметь смотреть внутрь скать ошибки. Кто умеет, видит сквозь ошибки, к чему

способен ученик, что умеет, что может дальше в нем вырасти. И так, напрасно думает начальник, что, обозрев множество тетрадок, по счету отмеченных ошибок получит он понятие о целом классе и о способностях каждого ученика.

Одни наставления и выговоры плохо действуют, если ученик не привык видеть в учителе живой образ умения, старания, добросовестности и уважать его. Когда ученик боится учителя в нравственном смысле этого слова, один взгляд, одно слово учителя будит ученика, стыдит, ободряет, оживляет, руководствует.

Когда работа употребляется в школе в виде наказания - это плохой показатель: значит, работа мало нравится или сама по себе считается тяжким и скучным делом.

Есть методические лабиринты, в которых только опытный и разумный учитель может найти себе вход и выход, а неразумный и начинающий путается без исхода. Таков лабиринт прославляемого "объяснительного чтения". Разыгрываясь на этом широком поле, фантазия учителя может довести ученика до отупения, прерывая мысль его в чтении на каждом шагу и сбивая его с толку вопросами и внушениями. (...)

Учитель! Учитель! Подумай - нет науки, которую нельзя было бы обратить в орудие мучений для "малых сих", состоящих под твоей фериулою. Твое дело помогать им расти, а сколько педагогов, считающих долгом надевать на них цепи и корсеты как будто для того, чтобы задерживать рост или искажать его!

Вот, казалось бы, простое дело - правописание, а сколько таятся в нем пытки, сколько изобретенных правил, которые сводят на мертвую букву дело разума и логики. И какие правила - у одного одни, у другого другие. Тетради учеников твоих испачканы отметками ошибок там, где соседний учитель не нашел ошибки. Ты приводишь учеников в стыд и в слезы за то, что он написал: маленькие дети, а сосед твой - за то, что он написал: маленькие дети. У тебя большим грехом считается искусство с одним с, а у соседа изгоняется двойное с из этого слова. Ты с великим прещением уничтожаешь запятые там, где сосед твой ставит их обильно, укоряя ученика за ошибку, и где у тебя повелевается двоеточие, сосед твой повелевает ставить тире или точку с запятой. Так, процеживая комаров, ты поглощаешь в то же время верблюдов здоровой педагогики. Знаешь ли ты, где корень и правописания, и правильной речи? Этот корень есть - осмысленное, одушевленное чтение, с первой его стадии до

последней. Кто привык упражняться в нем, приучается понимать смысл и движение каждой фразы и, приобретая вкус, узнает сам собой, где ставить знаки препинания. И стоит ли мучить его на мнимых, кем-то узаконенных тонкостях правописания, когда он сам распознает со временем на чтении художественной речи, где что правильным складом ее требуется.

Тесен, по-видимому, и скуден, и одинок круг деятельности учителя. А если ему суждено учить и действовать в глуши, он становится подвижником... Но благо тому, кто и на этом месте не успел дух угасить в себе ... сберечь свои крылья ... Могий вместить, да вместит.

Учитель не есть какая-либо принадлежность школы, которая при ней предполагается: это есть самая сущность школы, и без учителя никакая школа немыслима: учитель должен быть создан для школы. Любую канцелярию можно составить из охотников и из работников, но беда, если школа разумеется не выше канцелярии, беда, если при устройстве канцелярии слышится та же речь: стоит кликнуть клич — и учителя явятся, сколько их есть ищущих работы и хлеба.

Можно сказать — и ныне многие как будто так думают: разстроим, наделаем школ — этого требует просвещение. Наберем учителей: дадим им в руки программы и новейшие методы обучения, свяжем их правилами инструкций — и дело пойдет. Нет, нет, это не так. Пусть собираются конференции педагогов и специалистов, пусть придумывают лучшие способы обучения, пусть пишут и печатают темы своих протоколов и мнений. Напрасный труд — и дело может оказаться по — добием крыловского квартета. Явятся учреждения учебные — но живой души в них не будет, пока не будут для них созданы живые учителя. Скажут: создадим специальные заведения для приготовления учителя, но ведь и для того, чтобы его изготовить, потребен на живое дело воспитания живой учитель, живой руководитель. И напрасно думать, что достаточны для этого курсы учебных предметов, программы и инструкции. Учитель-ремесленник, учитель-чиновник не годится для живого дела. Учитель должен быть подвижником своего дела, полагающим душу свою в дело обучения и воспитания.(..)

Учителей готовят обыкновенно в специальных учительских школах, заботясь о сообщении им знаний всякого рода по установленным программам, и в особенности научных знаний в области педагогики. Но и при помощи наук и курсов не выработается нужный для дела учитель, если не прошел от чрез лабораторию действительного учитель-

ства в начальной школе, где приобретает искусство учить не посредством книжных лекций, но обращением с живыми детьми, притом не с теми или другими детьми, но с целой организованной массой детей. Поэтому едва ли годится учить как следует и в средней школе учитель, не прошедший искуса в школе начальной, где надобно подлинно учить детей. Если он в курсе приготовления к учительству привык только приобретать знания, но не уметь сообщать их, то и средняя школа немного приобретет в нем.

Стоит пересмотреть списки существующих учебных заведений всех степеней — и ужасно становится представить, какая масса учителей всюду требуется. Но учитель, принадлежащий заведению, спросивший с ним и живущий в нем его жизнью, есть поистине *garavis* в наше время. Кое-где еще можно сыскать старого учителя — педагога, издавна сидящего на своем месте, — да еще где-нибудь в глухой деревне отыскать старика учителя, в голоде и холоде из любви к детям посвящающего всю свою жизнь уходу за ними; такие труженики, вместе со старыми дьячками, составляют ныне редкость — это люди почтенные, на которых, когда встретишься с ними, любоваться надо.

Но в городе, тем более в большом городе, учитель представляется каким-то наемником учебного труда, изнывающим в тоске своего знания, и учительство принимает вид ремесла. В непрестанной заботе о хлебе насущном для себя и для семьи своей, без интереса, без одушевления несет он поденный труд, перебегая или переезжая из одного учебного заведения в другое на уроки, и всюду является усталый, раздраженный, утягивая нередко минуты и четверти часа из каждого урока и не посвящая труда своего ни одной из школ, в коих учительствует. Как ему знать учеников своих, как следить за их способностями и развитием? Остается ему только давать урок, предлагать вопросы и на ответы ставить безличные цифры отметок. Редко можно встретить учителя, довольного трудом своим, местом и положением, — он поглощен заботой об улучшении своего быта и высматриванием — где бы лучше устроиться на другом месте.

Можно завести сколько угодно учительских школ и институтов, израсходовать на них большие суммы, снабдить их всеми усовершенствованными пособиями, наполнить их преподавателями, стоящими на высоте науки, — и все-таки не получить желаемого, настоящего, одушевленного и прочного учителя. От чего? От того, что идея учения и воспитания неглубокая и неодушевленная; от того, что на уме уче-

ников одна главная цель — в деле, к которому готовятся, получить средство для жизни, содержания себя. От того у них в этом деле левая рука всегда будет знать, что делает правая; от того на призвание свое и свое дело смотрят они как на временную стадию к лучшему устройству своего быта.

С громадным развитием промышленности, с расширением рынков, с умножением центров производства, привлекающих массу работников к машине, к труду механическому, умножаются предметы производства и потребления, рождаются и плодятся новые потребности, собираются и распределяются новые капиталы, но вместе с тем истощаются и разлагаются силы души народной, глохнут живые источники одушевления. Неестественно раздувается город, привлекая к себе массу сельского населения, растет то в праздной безработице, то в египетской работе изнывающая толпа людей, стремящихся неведомо куда, недовольных, раздраженных, бездомных, живущих день за день без горизонтов, без надежд, без сознания...

Нечто подобное угрожает школе, когда она перестает быть мастерской воспитательного труда и вступает в область механического производства, где происходит вечная работа у машины, где нзкогда душе человеческой отдохнуть, опознаться и опомниться. И школа может уподобиться заводу, действующему паром или электричеством, бездушной машине, выбрасывающей от времени до времени наскоро изготовленных кандидатов — для экзамена и патента.

В наш век всеобщего наводнения книгами разумному человеку, желающему действительного дела в своей жизни, приходится искать разумного выхода из множества книг. Книги, слова, речи не столько качеством, сколько количеством оказывают нередко слишком сильное действие на всю нашу жизнь, на образ мыслей наших, на направление воли, на образование характера. Читать книгу, на месте сидя, мешает видеть жизнь в ее действии, знать людей и дела людские. Неумеренное питание расстраивает организм; подобно тому и неумеренное пользование печатным словом расстраивает мысль, к серьезному делу направленную.

Эта опасность особенно ощутительна в деле воспитания. В этом деле жизни первую потребностью служит не какая-либо новая теория или умная книга, а действительная лаборатория педагогики. Один день в этой лаборатории может дать внимательному уму и восприимчивому сердцу более, чем дюжина прочитанных книг о педагогике: тут мы подлинно учимся наблюдать действительные факты и живых людей,

не пытаюсь только словесными описаниями того и другого. Жизненные элементы воспитательного дела ускользают от описания и доступны лишь непосредственному ощущению.

Не мало есть высших учебных заведений, откуда выходят люди на дело учительское и на проповедь. В заботе о высших курсах, о трудных экзаменах, об ученых диссертациях они считают ниже своего достоинства учиться, как учить детей. И если бы кто попробовал предложить им это средство, они отвергли бы его с негодованием. Напрасно. Пропустив время воспитать в себе душу учительства, многие уже не наживут ее и останутся при одном ремесле учительства. Дети могли бы вовремя научить их искусству ясной, простой, одушевленной речи, понятной и сочувственной тому, к кому она обращается. Дети могли бы отучить их от привычки многословной речи, напичканной звонкими фразами, искусственными выражениями и ложным пафосом, служащим одною лишь маскою одушевления.

Могут сказать: мало нам идеальных требований - нам нужно сейчас наилучшее школьное учреждение, надо распространять просвещение в народ и ждать некогда.

Но в деле народного просвещения и воспитания мудрость велит не спешить, но стремиться последовательно и неуклонно к достижению идеала, приближаясь по мере возможности к его осуществлению. Одно лишь необходимо, чтобы идеал был истинный, верный, а не мнимый, фантастический и колеблющийся ветрами случайных направлений. Что пользы в том, что школ построим всюду множество, а учителя мы не воспитали, или строим школы свои на ложном идеале и в разлад с действительными потребностями жизни и с непреодолимыми условиями места и времени.

Кто хочет разом получить готовую схему школьного устройства и школьного образования и разом привести ее в исполнение, разом поставить всюду массу школ и полки учителей, те пусть идут на рынок педагогики к продающим и покупающим готовые рецепты и программы знания, пусть слушают речи собранных в заседание специалистов и читают пространные протоколы их заседаний, пусть избирают рекомендованные системы рассадки и организации школьных правителей и деятелей.

Не часто встретишь учителя, который, зная учеников своих, умел бы назначать каждому, по степени способностей его и развития, темы для так называемых "сочинений". Кому приходилось пересматривать длинные списки тем, назначаемых для сочинений, - тому оста-

ется только удивляться скудности педагогического рассуждения в этом немаловажном деле. Под словом "сочинение" разумеется обыкновенно какое-то самостоятельное изложение мыслей самого ученика о предмете, о котором ученик не в силах рассудить сам, а понуждается лишь разыскивать и повторять или перефразировать чужие мысли и чужие фразы. Отсюда, с одной стороны, очевидная бесплодность таких упражнений, с другой стороны, совершенное извращение оценки этих упражнений со стороны учителя, сбивающее ученика с толку. Ученик, наполнивший свою работу набором фраз и высоких мыслей, ото всюду надерганных, получает похвалу за свою работу и может вообразить себя художником слова и мысли, а другой, потрудившийся добросовестно изложить то, что ему известно о предмете темы, получает выговор за то, что труд его не самостоятелен.

Письменная работа должна служить опытом мышления и изложения и в этом смысле служить необходимым показателем умственного развития ученика; но требовать в ней самостоятельного мышления — значит лишь портить дело. Сочинение должно быть ни более ни менее как отчетливым изложением доступных ученику фактов и понятий. Для этого должен быть указан ему материал, из которого он может почерпать эти факты и понятия. Итак, в начальной школе тема должна быть проста, в соответствии с доступными ребенку ощущениями и с впечатлениями несложного чтения. В дальнейшем ходе учения усложняется и свойство и количество материала, но сущность работы остается та же самая. Изучить указанные факты, привести их в сознание, соединить в ясности и изложить так, чтобы понятно было и писавшему и читающему, — вот достоинство работы, к которому она должна быть направлена; и если каждая такая задача исполнена будет добросовестно, то ученик с каждым разом будет входить в силу и чувствовать себя свободнее в умственной работе, приобретая навык к точности изложения и к художеству в его отделке. Так воспитывается в нем умение выражать мысли и понятия, а где есть умение, там растет интерес, и рано или поздно приходит само собою знание.

Ты предлагаешь детям Закон Божий... Больше всего берегись делать из Евангелия учебную книгу: это грех. Это значит — в ребенке обесценивать для человека книгу, которая должна быть для него сокровищем и руководством целой жизни. Страшно должно быть для совести разбивать слово жизни на бездушные кусочки и делать из них мучительные вопросы для детей. Приступать с речами о Евангельских словах к детям и вызывать у них ответы — для этого потреб-

на душа, чуткая к ощущениям детской души, но когда приступают к делу с одной механикой программных вопросов и ставят цифирные отметки за ответы на вопросы, иногда неловкие и не понятые ребенком, вызывая волнение и слезы, — грех принимают себе на душу экзаменаторы, и можно сказать об них: не ведают, что творят с душою ребенка.

Есть какое-то лицемерное обольщение в школьном деле, когда Закон Божий и соединенное с ним внушение начал нравственности составляют лишь один из предметов учебной программы. Как будто нечего больше желать и требовать для нравственной цели, как иметь наличность той или другой цифровой отметки за ответы в предмете, называемом Законом Божиим. Есть в школе законоучитель, есть программа, есть балл, показатель знания... Результаты такой постановки учения поистине чудовищные. Я видал учебники, в коих по пунктам означено, что требуется для спасения души человека, и экзаменатор сбавляет цифру балла тому, кто не может припомнить всех пунктов. Где тут разум? Где нравственность? Где наконец — и прежде всего — вера, о коей мы лицемерно заботимся?

Если же мы хотим правды в этом великом деле, то не станем от нее прятаться. И вера, и нравственность не равны с прочими предметами обучения: одни уроки и наставления для этого недостаточны. И вера, и нравственность воспитываются в душе целым воздействием домашней и, говоря о школе, школьной жизни. Лишь бы эта школьная жизнь не была раздвоена на две отдельные части — религиозного и светского обучения, но составляла в гармонии частей одно органическое целое. Семья должна посеять и воспитать в душе чувство благоговения и веры; школа должна не только поддерживать это чувство, но и осветить в душе идею, без которой одно чувство смутно и неустойчиво. Школа должна поставить это чувство и эту идею в нравственную связь с жизнью — воздействовать на ребенка своею нравственною обстановкой. Когда ученики связаны с учителем взаимным сочувственным, искренним отношением, тогда возрастает и воспитывается в детях живое нравственное сознание правды учения Христова, одухотворяющего любовью животную природу человеческую.

Вера должна быть живая и действенная, следовательно, должна быть нераздельна с церковью. Школа, поскольку она народная, должна отражать в себе душу народную и веру народную — тогда только будет она любя народу. Итак, школе прямое место при церкви, в тесной связи с церковью. Она должна быть проникнута церковностью

лучшем, духовном смысле этого слова. Одухотворяясь ею, она сама должна одухотворять ее для души народной. Отсюда — неперенное участие школы в действии церковного Богослужения — в чтении и пении. Кто испытал и видел, тот знает, какое это могучее духотворное воспитательное сродие и для школы, и для души народной, в которую вносит просвещение религиозного сознания и чувства. Разумное, осмысленное чтение в церкви вводит ученика в глубокий смысл, в красоту и выразительность церковно-славянского языка, укрепляя в уме и воображении корень разумной, стройной и выразительной русской речи. Пение, раздельное со словом, исполненным силы и красоты, проникая в русскую душу, богато одаренную поэзией пения, воспитывает в ней, вместе с гармонией сродного ей звука, и гармонии чувства.

Погибло всякое воспитательное значение школы там, где она служит орудием политических и социальных партий. Тогда она перестает удовлетворять потребностям души народной, служа лишь искусственным потребностям партий или социального учения, возобладавшего в правительстве, является для народа насилием и становится ему ненавистна. Отделившись от народной души, школа теряет под собою почву и развращается. В народной душе таятся инстинкты добра, правды, порядка, здравого смысла, благоговения. Когда школа отвечает этим инстинктам, возбуждая их, одухотворяя и утверждая в добрых навыках, народ понимает школу и любит ее — школа срастается с народом и народ со школою.

Хорошо, когда в школе светло и весело — подлинно хорошая эта школа. Увы! Бедность наша, нищета наша заставляет нас ютиться в темных, тесных помещениях — иногда — совсем без света. Но плохой учитель, когда у него в школе не весело, когда дети не бегут туда с радостью, не рвутся туда в каждую свободную минуту. Где есть только возможность, украшайте вашу школу, изгоняйте из нее грязь, пыль и мрачные, наводящие тоску цвета. Пусть она будет любимым местом общежития — если оно темно, школа осветит его; если оскудело духовным интересом, школа привьет к нему мысль и чувство; если загрузело и зачерствело, школа дохнет на него любовью.

Из учителя может при благоприятных обстоятельствах выродиться начальник заведения. Вот когда, если сила его еще не "стошила", вот когда потребны ему все усилия — не угашать в себе духа.

Начальник заведения должен весь принадлежать ему, жить в заведении одною с ним жизнью. Учение начинается в 8 часов. В 7 или

в 6 встает школа - тогда же встает и начальник. Стыдно тому, кто лежит еще в постели, когда ожила его школа.

От него требуется энергия. Что значит энергия? Иные разумеют под этим словом решительный тон, резкие начальственные приемы; другие - строгость в поддержании внешних порядков и внешних правил поведения. Энергия означает не одно упорство воли, но постоянное действие воли в том же духе и направлении. Тут уже мало добросовестной аккуратности в одной работе, порученной учителю. Мало, ибо начальник должен править.

Править - значит прежде всего всегда быть на месте и, не полагаясь на силу приказаний, действовать примером, быть первым работником. Он первый не над подчиненными, во власти сущими, но первый между коллегами-учителями, и должен стоять не над ними, а посреди них, сохранять и поддерживать их интерес в учении и науке, оживляя его своим интересом.

Далее. Что значит править? Значит - уметь отличать существенное от несущественного, главное от мелочного, отыскивать в деле возможное, ощущать добро и разум в каждом человеке.

Иной правит на восточный манер - предписаниями, циркулярами, протоколами, конференциями, реформами, инструкциями, программами, а сам сидит в своем кабинете, пока ему доложат и его вызовут. Иной думает, что для сохранения власти и уважения следует, подобно персидскому шаху, редко показываться в люди. Плохой расчет.

Однако разумный начальник знает, что во многоглаголении, равно как и во многописании, нет спасения и что можно без конференции и без протокола серьезно рассуждать о серьезном вопросе.

Начальнику школы необходимо, чтобы сам он был знающим и опытным учителем, чтобы имел призвание к учительству и был человек не только умный, но и одушевленный, притом не карьерист, высматривающий почестей и возвышения по службе. Ничто человеческое ему не чуждо; он любит юношество, доброжелателен к своим коллегам и заботлив об них в нужде. Сам, будучи первым работником, всех одушевляет в работе. В отношении к своим коллегам естествен и умеет, когда нужно, оговаривать их и делать им внушения без резких слов и начальственного тона. Он тверд во всем том, что требуется правдою и чувством долга, без поправок и уступок, но к каждому относится, сообразуясь с природой и характером каждого. Вот идеальные черты начальника.

Большое дело - одушевление в деле воспитания и обращения с людьми. Но и оно должно быть естественное и не переходить в пафос.

Благо тем, у кого при одушевлении есть в характере юмор. Это истинная соль всякого одушевления и великая сила, устраняющая сухость и формализм в отношении к делу и к людям.

Во всяком звании человек должен смотреть за собой, чтобы духа не утасить в себе. Обычное дело рук человеческих день за днем может подавить человека и овладеть им, если сам он духовно им не овладеет. Эта опасность угрожает в особенности учительскому званию. Учитель, закоснев на своем предмете и на однообразных классных упражнениях, может замереть духом в учебном обычае. Так, оставаясь исправным по внешности, может мало-помалу утратить способность жить одною жизнью со своим классом и духовно возбуждать его.

"Буква убивает; дух животворит". Но служителей буквы, к несчастью, несравненно более, нежели служителей духа. И первым приходится иногда господствовать над последними: в таком случае они являются нередко гасителями духа.

Берегись этого, когда судьба поставляет тебя надзирателем или наблюдателем над школами. Необходимо различать существенное от несущественного, а одушевление, ревность, любовь, чувство долга — самое существенное в школьном деле. И потому, когда гдишь учителя, который всю душу отдает обучению и воспитанию детей, которые льнут к нему и его слушают, берегись приступать к нему с властным начальственным видом и не смущай его требованиями бумажного и программного формализма. Школа не канцелярия, и если возобладает в ней канцелярия — школа пропала. Что пользы в буквальном соблюдении формы вопросов и ответов по учебнику и программе, когда учитель подобно машине действует в школе. Буквальные ответы не означают еще знания и тем еще менее понимания, умения, способности возрастать и совершенствоваться.

Ты поставлен наблюдателем. Горе тебе, если, приезжая в школу, считаешь ты главным или единственным долгом своего звания обозреть тетради, отметки и ведомости и затем ехать далее. Ищи повсюду учителя — его смотри, с ним беседуй по-человечески: ведь он главное орудие школы. Если он колеблется, твое дело поддержать его. Если сомневается, научи его. Если он приложил сердце свое к делу и живет, истощаясь ревностью, в детях, берегись смущать его. Если живет он в нужде, в голоде и в холоде, не проходи мимо него равнодушно — Богу дашь ответ, если не позаботишься ободрить человека в его терпении. И слово бывает дороже дела, но и для дела на пользу человека можешь не с небрежением делать дело своего звания.

Случается слышать о варварстве некоторых форм новейшей культуры. Не мудрено отнести к этому разряду в области педагогики наши экзамены. Жестокая и бездушная форма их образовалась и развилась нераздельно с новейшим вырождением нашей школы во всех ее степенях. Повсюду слышались крики: света, света! то есть учения, школ, учебных заведений! И школы стали расти повсюду, как грибы, и массами стали толкаться в двери школы жаждущие учиться, т.е. пройти курс учения и найти себе исход на дорогу жизни. Школьные палаты и аудитории стали тесны для множества устремившегося туда юношества. Потребность в учителях и профессорах стала возрастать в громадных размерах — и работа преподавателей усилилась до крайности. Преподавателю стало крайне трудно или вовсе невозможно следить за результатами своего труда в массе учеников или слушателей, и почти единственным способом разобраться сколько-нибудь в этой массе при конце курса или обучения служит экзамен. В этих условиях дела экзамен и для экзаменатора есть краткое время крайнего напряжения умственных сил, приводящего и тех и других нередко в состояние нервного раздражения. Экзамен означает испытание. Испытание в истинном педагогическом смысле предполагает личное отношение к тому, кого испытывают, требует спокойного отношения к делу, разума, терпения и времени. А времени очень мало для испытания целой массы, по одиночке; для спокойствия же и терпения условия самые неблагоприятные. Остается применять к испытанию механическую формулу вопросов, взятых или выдергиваемых из программы каждого предмета. Это признается кратчайшим способом проверки знаний, вынесенных учеником из годовичного курса. Этой проверке подвергается масса; экзаменатору нет дела до личности ученика. Сам приведенный в нервное состояние механической работой, он выдергивает вопросы, на которые должен отвечать ученик. А ставить вопросы — дело искусства, нераздельного с наблюдением за тем, кому вопросы предлагаются; для такого наблюдения большую часть нет ни способности, ни времени. Выходит нечто подобное прикладыванию мерки роста на рекрута. В пять минут можно справиться с каждым, предложив ему несколько вопросов: если молчит, или неладно ответит, или не припомнит название царя, города, реки или цифру года, стало быть, не годится — рассуждать нечего. Такого рода мерка оказывается особенно жестокой при экзаменах приемных. И здесь требуется так называемое знание, т.е. запоминание ответов, именно формул и чисел, тогда как самое нужное и существенное — распознать, что есть

в мальчике, что он понимает, на что он способен, всмотреться в его взгляд и манеру, вслушиваться в речь его. На все это - увы! недостает времени, умения и терпения.

Значит ли это, что экзамены вовсе не нужны? Нет, они нужны, они полезны, они могут возбуждать школу и оживлять учебное дело, но лишь в том случае, когда сама школа живет, а не является только неодушевленным механизмом программного обучения. Когда учитель знает своих учеников, различая их поименно, т.е. по способности и свойству каждого, когда учение в школе не томит учеников, но привлекает их живым интересом и желанием понимать и думать, тогда экзамен приобретает и для учителя и для ученика живой интерес и получает вид праздника, венчающего учебное лето. Учителю - интерес видеть живой плод трудов своих и стараний, приложенных к воздействию на ум и на душу учеников; и ученику - интерес сознательно выразить в живом отражении, что он воспринял и понял в уроках целого года. Когда он готовится к экзамену, в уме у него происходит художественная работа - как собрать, сопоставить и лучше выразить то, что ему предложено будет высказать на экзамене. И учитель думает, о чем ему спросить мальчика, не выдергивая только отрывочные вопросы из программы, не разыскивая по одной памяти ученика имена, цифры и формулы; думает, как составить из учеников отдельные группы, по которым будет он проводить свое испытание. В этом виде экзамен перестанет быть мучительной инквизицией мнимых знаний, но получит разумное значение. (...)

Победоносцев К.П. Учение и учитель (Педагогические заметки) // Сов. педагогика. 1991. №3.
С. 109-116, 145.

В.В. РОЗАНОВ

В ряде очерков, внушенных скорее художественным чувством, нежели методическим размышлением, г.Рачинский указывает всю затруднительность этого духовного рождения в наше время; в миниатюрном виде, в сельской уединенной школе, он практически пытается осуще-

ствить новые и лучшие условия такого рождения. Было бы напрасно и ошибочно видеть в элементарном обучении весь предмет его размышлений и забот, хотя, по-видимому, они относятся только к нему. Но метод отношения этого всякий вправе распространить на весь строй воспитания, как элементарного, так и самого высшего; как, с другой стороны, по отношению собственно к сельской школе каждый не может, в своей идее, сузить или несколько видоизменить его требования.

Прежде всего спросим: есть ли наш сельский необученный люд что-то совершенно не культурное, первобытное; или, напротив, он культурен и вовсе не первобытен? Его сведения элементарны и не научны; к тому же они все носят эмпирический характер и эмпирический же склад носит его ум, трудно поддающийся всякой попытке вовлечь его в продолжительное рассуждение, в последовательное обдумывание; далее, наши живые сокровища недоступны ему, и с ними недоступна наука в вековом своем богатстве и родная литература; наконец, политические страсти, которые владеют нами, его не занимают. Но исчерпывается ли этим понятие культуры, и что такое вообще она?

Ближайшее и родственное с этим понятием есть понятие "культ": культура есть все, в чем завет, скрыт какой-нибудь культ. Поэтому первобытный, элементарный человек есть не только тот, кто, озирая мир новыми и изумленными глазами ничего не различает в нем и одинаково дивится солнцу и пылающему вдали костру, но и тот, кто, всему перестав изумляться, ко всему охладев, так же, как и дикарь, только ощущает свои потребности и удовлетворяет им. По духовному содержанию своему товарищ Ромула и друг Каракаллы одинаково были бедны и, следовательно, бескультурны. Но тотчас, как человек отступает от этой первобытной элементарности, и чем далее он отступает, он становится культурен. В чем же выражается это отступление?

В том, что противоположно элементарности, — в сложности. В понятии культа содержится внутренний, духовный смысл культуры; в понятии "сложности" содержится ее внешнее определение. Культурен тот, кто не только носит в себе какой-нибудь культ, но кто и сложен, т.е. не прост, не однообразен в идеях своих, в чувствах, в стремлениях, — наконец, в навыках и всем складе жизни.

Дикарь, будет ли он взят из ранней или слишком поздней фазы развития, не только не носит в себе какого-нибудь культа, но он и прост на всем протяжении своего существования и во всех его направи-
правлениях: потребность удовлетворить голод или защититься от сту-

жи есть по существу своему одна потребность — в одинаковой степени настоящая, к одному направленная. То же можно сказать и о всем прочем, чего желает или за что борется дикарь.

Понятие сложности настолько ясно, что не требует каких-либо для себя разъяснений: напротив, более внутреннее понятие культа нуждается в таком объяснении.

Кульť есть внутреннее и особенное внимание к чему-нибудь — предпочтение некоторого всему остальному. Дикарь, о котором сказали мы, что он на всю природу смотрит равно изумленным или, напротив, равно охладевшим взглядом, — не имеет ни к чему в ней особенного предпочтения; ни к чему он не привязан, ничего горячее не любит. По отношению к внутреннему существу его все предметы, большие и малые, ценные и незначительные, равно удалены; т.е. для него нет, собственно, ничего ценного, и в этом именно заключается сущность его бескультурности.

Культура начинается там, где начинается любовь, где возникает привязанность; где взгляд человека, неопределенно блуждавший повсюду, на чем-нибудь останавливается, и уже не ищет отойти от него. Тотчас, как произошло это, является и внешнее выражение культуры, сложность: новые и особые чувства отличаются от прежних, обыкновенных. Они выделяются, образуют свежую и особенную ветвь в духовном существе человека, рост которой обыкновенно сосредоточивает в себе все его дальнейшее развитие, требует всех его сил.

Предметом культа может быть все, в меру духовных даров того, в ком культ. Им может быть земля, с любовью и вниманием возделываемая, когда человек смотрит на нее как на "кормилицу" свою, детей своих, своих предков; когда бесплодие ее он считает себе "наказанием Божиим"; и, напротив, человек дик, бескультурен относительно земли, когда поступает с ней, как хищник, ворующий ее дары и с ними убегающий на другое поле, чтобы так же обокрасть и его, обесплодить и бросить. Предметом такого же различного отношения может быть домашний кров, или гнездо, где человек вырос, где схоронены ему близкие, которое он уязет, собережет своим детям; или помещение, где он находится до приискания другого, удобнейшего. Свой край, наконец, родина, суть более обширные, но однородные с этими предметы культа, особой любви. Но здесь повсюду ими служат собственно не эти предметы, а сам человек и его ближние; только черз себя и этих ближних он любит их, чтит, предпочитает всем подобным и даже лучшим, где нет этих ближних. Есть иные предметы,

чисто духовные, которые человек окружает так же благоговением, но уже не ради себя, но, напротив, себя оценивает в меру того, насколько он крепок им, предан. Это уже чрезмерно высокая степень духовного развития, поднявшись на которую человек разрывает со всей животностью. Ученый, в нужде, в скитаниях снискающий себе пропитание и все-таки не остающийся любимых занятий, держащийся любимых идей, — есть простой и ясный пример подобного культа к науке. Джордано Бруно, всходящий на костер за дорогую, открытую им истину, быть может за заблуждение своего ума, — вот высокий образец культа, к какому способен подняться человек. Он может ошибаться или быть правым; но и в ошибках, и в правде своей, чем бы, и где, и когда он ни был, он — человек, дотоль и в меру того, доколе любит, насколько чтит, преклоняется. В способности преклоняться, понять иное неизмеримо высшим, драгоценнейшим, чем он сам, — есть совершенно исключительная особенность человека, высшее достоинство, красота его.

В этом точном значении культура есть синтез всего желаемого в истории: из нее ничто не исключается, в нее одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, весь склад жизни личной и общественной. Все это, насколько оно зиждется, возрастает, навивает на человека одну черту сложности за другой, обогащая его сердце, возвышая ум, укрепляя волю. И напротив, насколько это разрушается, с человека сходит одна черта за другой, пока он не останется прост, обнажен от всего, как тогда, когда вышел из лона природы.

Теперь, если мы примем это объяснение культуры, — а другого нет для нее по самому смыслу слова, — то вопрос, поставленный выше, получает ясное разрешение: будучи чрезвычайно первобытен во всем второстепенном, наш простой народ в то же время во всем существенном, важном, высоко и строго культурен. Собственно, бескультурно то, что вокруг него, среди чего он живет, трудится, рождается, умирает; но внутри себя, но он сам, но его душа и жизнь — культурны. В этом отношении он составляет как бы антитезу высшим классам, над ним лежащим, которые культурны в подробностях быта, во всем, что окружает их, но не в строе своем внутреннем и так же не в существующих моментах жизни. Можно сказать, и к прискорбию уже давно, что рождается, думает, чувствует себя и других и наконец умирает человек высших слоев если не как животное, то несколько близко к этому; и только трудится он не только как человек, но

и как человек усовершенствованный, искусно приподнятый на высоту. Напротив, грубый люд наш, правда, трудится почти как животное, но он думает, но он чувствует, но он умирает как христианин, т.е. как человек, стоящий на высшей, доступной степени просвещения.

И тодько знаки, в которых выражается это у него и у высших классов, различны: у последних та доля культурности, какая есть, имеет выражение отчетливое, может быть всегда рассказана, объяснена: это потому, что она лично каждым усвоена и, будучи усвоена из книг, книжно же и передается, выражается. Напротив, у простого народа культура выражается в ряде определенных готовностей, навыков, потребностей. Она почти не выражается в слове и не может быть выражена, потому что не лично усвоена, не через увещание или чтение, но передана бесчисленным рядом поколений, предшествовавших каждому единичному поколению, теперь живущему. Но и Бруно, всходя на костер и готовясь осветить мир светом своей личности, быть может, не мог бы отчетливо доказать, почему он это делает, а не бежит и не скрывается. Но теорема Эвклида, отчетливо пересказанная, в смысле просвещения, для развития человеческой культуры была ли важнее, чем это неопределенное и смутное движение души, которое связало ему бегство и возвело его на костер. И так же точно, когда молча принимал и всегда готов принять мученичество за веру простолюдин наш, когда он угрюмо не дает лекарю разрезать тело своего соседа для выяснения нужных подробностей, — во всем этом, в бесчисленных подобных случаях, молча сопротивляясь или твердо требуя, он высоко и строго культурен в характере, в натуре, в глубоком напряжении своих страстей.

Отсюда ясна задача нашей элементарной школы: тот культ, который несет уже в себе темный люд, прояснить и распространить — вот в чем лежит ее смысл, ее особое, внутреннее оправдание. Мы не сказали — укрепить этот культ, потому что кровью своею народ наш не однажды уже запечатлел эту крепость. Но столь преданный, но так любящий, он никогда не поднимался на сколько-нибудь достаточную высоту в созерцании любимого им. Можно сказать, что, как нищий, он стоял в притворе храма и плакал, слыша едва доносящиеся до него отрывки песнопений и возгласов; и боролся, и защищал храм, и проливал кровь за его стенами, чтобы не вошли и не осквернили его враги или чтобы криками и смятением они не прерывали совершающегося в нем. Истинно эта верность достойна, чтобы наградиться, достоин он и увидеть, и понять таинственное в нем служение. Этою

наградою и должна быть ему школа: около храма, около богослужения, около религии, она — лишь незначительная пристройка, внутренний притвор, вводящий темную и любящую душу в смысл того, что она безотчетно любила и за что страдала.

Такова задача школы культурной и исторической, в противоположность антикультурной и антиисторической, какая установлена была у нас рядом, темным в смысле просвещения и в путях истории. Темны были в просвещении эти люди, когда, набрав немножко грамматики, немножко арифметики, прибавив к этому кой-что из географии и истории, думали, что с четырьмя своими книжками они внесут что-нибудь в душу, над изучением богатств которой трудятся первоклассные ученые; темны они были в путях истории, когда думали, что во всем разучившийся и ничему не научившийся наемник, придя в деревню с этими книжками, может начать в ней новое просвещение. Мимо их, этих наемников, этих книжек проходили, как и прежде, слепцы, распевая чудный стих "Об Алексее, Божием человеке", к которому прислушивался народ; все так же всходило для него солнце, зеленел лес, колосилась нива и непосредственно впитывалось поучение из этой лучезарной книги Божией, как и из другой, посланной в мир "грешным спасти"; и не могло этого поучения погасить слабое, гниющее зерно, праздно брошенное на землю мимо идущим человеком.

Собственно, что все это — так, это давно уже и всеми понимается, кто хоть когда-нибудь, хоть что-нибудь может понять. Но, при верности основного взгляда на элементарную школу, в подробностях и способах его применения может быть сделано много ошибок. Эти ошибки тотчас явятся при усилиях, при напряжении его провести, при страхе, что завтра не может быть сделано то, что не сделалось сегодня. Тогда сейчас пойдут бедственные программы, циркулирующие приказы, торопящиеся ревизоры, и весь гам и сор административной техники, услышав который, ощутив вокруг непотребное, священник закроет Евангелие и народ выйдет из храма. Великая тайна всякого истинного учения состоит в том, что оно совершается лишь в тайне; что, как и все сокровенное, глубокое — оно хоронится от всего, что не вытекает вот из этого слова, которое я говорю, и из этого внимания, которое для меня открыто. Есть силы естественные, есть они во всякой истории, при всякой культуре, которые нить истории, черту культуры доведут до конца, куда нужно, если только действуют без вмешательства. Различать присутствие таких сил и удалять с пути их препятствия — есть собственно все, что может государство,

по самой своей сущности чрезвычайно ограниченное в способностях созидания. Есть эти силы и для школы, это — силы церкви и всех, кто, слушая из-за ограды ее учение, более всего его любит. Нельзя доверять слепому вести зрачного, нужно иметь доверие, что зрячий различит пути и не останется на месте; не нужно к церкви приставлять стражей, чтобы она, почти два тысячелетия учительная, возростив — шая в учении своем весь христианский мир, не упустила каких-нибудь подробностей, в которых одних могут что-нибудь понимать эти приставленники. Стоя вне школы и часто вне церкви по духу, будучи темны в смысле всякого просвещения, эти приставленники около церковного учения уподобились бы рачительным и недалеким слугам, которые в заботах, чтобы дом был натоплен, все время через отворенную дверь следили бы за пылающим в нем огнем. Что огонь может временами меркнуть, что он может местами совсем погаснуть, — это несомненно; и там, где это случается, тотчас войдут в силу и в прежнее значение все те непосредственные созерцания, о которых мы сказали, что они всюду и всегда есть и что они всегда высоковольтны. С этими одними созерцаниями народ наш вышел из-под крепостного права, и вышел таким, каким, к прискорбию, мы его уже не вводим в школу. Итак, излишне малодушна в заботах и эта дробная суетливость в величавом течении истории. Бесспорно, во многих местах и часто учение книжное будет пренебрежительно; и не всегда по лености, чаще по недосугу и отсутствию умелости. Их устранить — вот здесь и выступает задача государства, ему посильная, для него должная. Но даже и при этом пособии много будет недоделано, и нужно иметь силы перенести это, как переносилось же самим государством и обществом калечение души народной через школу, откуда был изгнан язык церкви, Псалтирь и все удивительные книги Ветхого Завета.

Именно калечения уже никогда и нигде не произойдет при передаче школы в ведение церкви, и если местами на низе, ею засеваемой, останутся прогалины, местами же поднимутся и пышные произрастания. Но подымутся при условии полной свободы, при индивидуализме соотношений между учащим и учащимся. Невозможно, не следует устанавливать "от сих до сих" программы: не приподняв худое, она закроет рост доброму. Пусть неумелый учит наименьшему; не нужно ради того, чтобы искусственно вытянуть его плохую работу и сделать ее совсем дырявой, предписывать и даровитому только "среднее". Но раз в истории, в ее изгибе, уже сказалось усиление к просвещению, где можно и сколько может — оно будет. Потому что то оживление,

которое хотели бы торопливо предписывать, оно из глубин истории идет и уже конечно чувствуется всеми, кому хотя бы предписывать. Нужно довериться этому темному оживлению, нельзя над стражами поставить стражей и ожидать, что, пока они смотрят друг на друга и на них всех – со страхом пастухи, драгоценные овцы разбегутся и расхитятся.

В неуловимом складе языка, и там и здесь брошенном замечании, книга, по которой совершается учение, налагает неизгладимую печать на душу (не ум только) учащегося. Эту особенность может понять только художник слова или историк, она останется навсегда темной для всякого другого, и здесь лежит объяснение, почему просвещение, попав в несоответствующие руки, стало повсюду совершаться через ежегодно выделяемые вновь руководства, при полном забвении древних учительных книг. Чтобы не быть голословным, предложу сравнить следующие отрывки:

"Смертью соперников вражда не прекратилась. Борьбу продолжали их преемники: с одной стороны брат Димитрия – Александр, с другой брат Юрия – Иоанн Данилович Калита (т.е. мешок с деньгами). Александр получил от хана ярлык на великое княжение; но вскоре навлек на себя гнев по следующему случаю. В Тверь приехал из орды посол Чолхан (или Щелкан, как его называл русский народ). Татары, составляющие его многочисленную свиту, по обыкновению позволяли себе делать гражданам разные обиды и насилия. Тверитяне, подстрекаемые самим князем, подняли мятеж, напали на посольскую свиту, зажгли дом, в котором она оборонялась, и татары погибли в пламени. Калита ловко воспользовался гневом Узбека, чтобы унижить своего соперника; хан дал ему большое войско и поручил наказывать мятежников. Тверское княжество подверглось сильному опустошению. Александр удалился в Псков; великокняжеский титул перешел к Иоанну Московскому". (Учебник русской истории; курс старшего возраста. Составитель Д.Иловайский. Издание двадцатое, стр. 83).

Событие, рассказанное здесь языком, которым составляются "мелкие известия" в газетах, скользко и легко проходит в память учащегося – что одно и требуется от учебника, не оставляя в душе его никакого впечатления, чего и не требуется по программе. Но вот событие, не имеющее никакого значения политического, и потому не имеющее когда-либо войти в какую-либо программу, но которое нашел нужным подобрать и поместить в свое "краткое описание" русской истории его неизвестный составитель XVIII века:

"О семь, яко не благослови Самодержцу Российскому Роману Владимирский епископ греческого закона воевати с христианы кроме благословных вини.

Лета от Рождества Христова 1205, Великий князь Роман, притянув себе самодержавие Российское, посла с дарами к епископу Владимирскому, прося благословения на зачатие войны противу короля Польского Лешка. Но епископ оный отрече, и не благослови его на сие дело, глаголя: "яко не подобает благословляти христианом на христиан войны начинати, кроме благословных вини". По сем Великий князь и Самодержец Роман живот смертию премени военною и погребень бысть во Владимире Волынском честно". (Синописис, или краткое описание от различных летописцев, о начале славянского народа. В пользу любителям истории пятим тиснением изданное. СПб., 1762. С. III-II2).

Это впечатление воспитательно, и, кроме того, оно чрезвычайно полно в историческом отношении, т.е. о многом не упоминая, памятно говорит. Здесь нет так называемой "Куликовской битвы" - ее и не было, она выдуманна в учебниках: есть соответствующий событию рассказ "О горьком и претрашном часе, в нем же множество рождаения Божия смертную испи на брани чашу" (стр. 159 и след.). И, прочитав его, становится понятно, почему Карамзин, выучившись без программ, по этим "Синописисам", забился на несколько лет в русскую историю; как, с другой стороны, понятно же становится, почему, приготовившись к программе по Иловайскому, читатели двадцати его изданий уже никогда более не раскроют ни одной книги по русской истории. Непобедимо, без рассуждений, без доказательств, здесь действует художественный и нравственный инстинкт, который и составил то маленькое "опущенное обстоятельство", которое не было и никогда не будет принято во внимание при составлении "планов" и выделке по ним "учебников".

Мы определили выше понятие "культуры" как нарастания в человеке чувств уважения, любви к чему-нибудь. Сводя к этому коренному понятию цели воспитания, мы можем определить учебник, как такую переработку всякого материала, при которой от последнего отделяется и удаляется все культурное, развивающее любовь и уважение. Следующее краткое сравнение снова убедит в этом каждого.

"Митрополит Алексей, по словам предания, приобрел благоговение в Орде следующим образом. Тайдула, жена хана Чалибека, была больна глазами. "Мы слышали, - писал хан к великому князю, - что

небо(?) ни в чем не отказывает молитвам главного попа вашего; да испросит он здравие моей супруге". Алексей отправился в Орду и излечил ханшу. Вскоре потом свирепый Бардибек, умертвив отца и братьев, воцарился в Орде и начал грозить нашествием русским землям. По просьбе Иоанна II митрополит Алексей опять отправился в Орду и при помощи своей покровительницы Тайдулы, матери Бардибека, укротил злобу хана. Алексей, подобно своим предшественникам, выхлопотал от хана ярлык, которым подтверждались льготы русского духовенства, т.е. освобождение его имений от татарских даней и поборов". (Иловайский, там же, стр. 85).

Как всякий живо чувствует, это изложение факта совершенно некультурно. Здесь Алексей — только Алексей, не святитель и не чудотворец, а только два раза митрополит. Вот образец изложения строго культурного:

"Беликий благоверный Князь Дмитрий Иванович Московский, услышав, яко идет на него безбожный Царь татарский Мамай со многими силами, неуклонно яряся на веру Христову и народ христианский (ревнуя погибшему Батью, скверному прародителю своему), опечалился вельми. И встав, иде пред икону Христа, Спасителя миру, и, под на колена, нача со слезами молитися: да простит милостивый Бог грехи его избавить землю Российскую от безбожного Мамаю. По молитве же воздвигся, скоро после по брата своего, князя Владимира, к Боровску, и по вся князи, боляре и воеводы. Князь же Владимир приеде в Москву вскоре; и виде великий Князь Дмитрий брата своего, извести ему скорбь свою от нахождения поганых. Князь же Владимир, соблезную толикой скорой, отвеща Великому Князю, утешая его, глаголя: "на Господа возверзи печаль свою и Той тя препитаает, нам же, Государю, лучше есть честную смерть подъяти, нежели срамотень живот видети". Тогда Князь великий Дмитрий, поем брата своего, поиде к преосвященному митрополиту Киприану, извести ему настоящую бецу, яко безбожный царь Мамай идет на Россию. Митрополит же отвеща ему, глаголя: "Божиим то поупущением грех ради наших возста на ны нечестивый он царь; ты же, Государю, потщи-ся прежде послати к нему дары и тем гнев его укроти, негли сми-рится, и не пойдет земля наша пустошити. Аще же того ради не смиритя, то Господь сеч, или же весть судьбами, смирить его яко Господь гордым противится, смиренным же дает благодать. Тако бо и св. Василий Великий сотвори иногда, послав дары законо-преступнику Диану, хстящему град его разорити, да утолится от ярости своя. Но егда отступник он не преста от погибальныя ярости своея, абие

сам Господь Бог на отмщение толикаго неблагодарствия, посла воина своего, святого мученика Меркурия, да убьет гонителя невидимо, еже и собысться". Великий князь Димитрий, повинуясь совету митрополитову, избранного и благоразумного от предстоящих своих именем Захарис Тутчева, посла со многими дарами к Мамаю". ("Синописис... Стр. 121-123).

Эти слова писал человек высококультурный, т.е. любящий Бога, сострадавший родной истории, чтущий князей своих и потому только различавший все лица; и все это невольно впитывается, усваивается читателю, насколько он не обделен природным умом и сердцем; как, наоборот, ничего не впитывается из ранее приведенной страницы учебника, по ней не образуется человек. Это-то необразовательное, антикультурное значение всякой учебной переработки и нужно держать в уме постоянно как при оценке текущих фактов, так и при мысли об их исправлении. (...)

Человеку, так заблуждавшемуся в путях истории, так затрудненному, христианство, как мудрая и молчаливая дева, дает только светильник, ничего не говоря об опасностях и трудностях пути, какие его ожидают. Тот иной мир, к которому мы переходим, — мир точного знания, новой культуры, похож на болтливого, но забывчивого человека, который на вопрос заблудившегося о предстоящем пути точно и обстоятельно описывает окрестности, говорит, в каких направлениях и далеко ли лежат камни и рытвины, но затем оставляет его в темноте, полагаясь на его память.

Как бы то ни было, приняв, что путь одних освещен и тверд, мы можем принять и тот другой факт, что путь других темен и только обогащен сведениями. Из разнообразия этих сведений, как их коренной черты, и из необходимости им довериться, потому что больше нечего делать, должны исходить здесь и все попытки двинуться вперед.

Того ясного и твердого ответа, какой имеет для себя вопрос о типе элементарной школы, вовсе не имеет для себя вопрос о школе средней. Правда, он разрешен практически, но так, как задача о квадратуре круга решена учеными, населяющими Бедлам. Плоды, ею даваемые, несмотря на долгое питание горьким корнем, оказываются, к удивлению, так же горьки. Их никто не хочет; государство, церковь, общество, наука, литература, наконец, сама школа с ее предшественниками одинаково в страхе от ужасающей "интеллигенции", которая ничего не понимает, ни к чему не привязана, ничего не чит

и, поедая все кругом, не думает о завтрашнем дне, когда ей самой придется умереть с голода.

Здесь, решение может быть только фрагментарное; могут быть указаны некоторые направления, куда следует стремиться, от чего убегать. Но точные способы этого достигнуть, но ясная форма основного типа школ – вот что темно, как и все вопросы в том обществе, для которого существенным образом предназначается самый тип этой школы.

Нет в нем, в этой вершине, растущей в ином направлении, чем рос тысячелетний ствол, такой твердой цели существования, какая есть в низинах народных; нет окончательной убежденности, что "иное направление" будет всегда сохранено; как нет и уверенности, что оно возвратится к прежнему, потерянному направлению. Этот скептицизм, что "неведение путей" не может не отражаться и на выборе им типа своей школы, т.е. уже первого движения по которому-нибудь пути.

При подобных условиях, при этой темноте сознания в недрах, откуда исходят усилия к просвещению – скорее всего из идеи самого просвещения должно исходить определение типа школы. Когда немощна почва, должно помочь небо. Есть условия; есть элементы, при нарушении которых просвещение – не есть уже просвещение и не может быть желательно ни для кого, ни для каких людских масс, будут ли они верующие или скептически, верны заветам определенной истории или идут против них.

Неверны всякой истории люди не могут быть; и в конце концов понятие о культуре, какое развито было выше, обнимает собою все формы скептицизма. Как бы далеко последний ни простирался, он не может отвергать, что все-таки задачей просвещения может быть только выработка в подрастающих поколениях какого-нибудь культа, т.е. преданности, любви, верности – без определения, чему именно (здесь вступает в свою силу скептицизм); и что, следовательно, школа должна быть зиждательна в отношении этих чувств, а не разрушительна к ним, как это есть во всей Европе.

И тотчас, как признан за ней этот зиждательный характер, условия образования этих сторон души становятся неизбежно определителями самого типа школы. Впечатления должны быть удлинненными, возможности менее прерываемыми; они должны быть гармоничны друг другу, т.е. идти от одной какой-нибудь исторической культуры, а не от разных, развивающихся по закону антагонизма; единичные пред-

меты, от которых идут эти впечатления, должны быть воспитательны, т.е. носить на себе живые черты культуры, а не лишены их; наконец, самый способ передачи их должен по возможности согласоваться с наиболее яркими, сильными задатками в воспитываемом и с наиболее живыми, деятельными способностями воспитывающего, т.е. он должен быть индивидуален.

Хоть несколько, хоть очень медленно вытягивать школу по направлению к этим нормам ее — есть все, что может практическая деятельность. И здесь государство, по отсутствию в нем самих живых ключей образовательного характера, должно обратиться к их отысканию в других исторических силах. Семья, церковь, ученые, наконец, единичные личности с особым, ярким призванием к воспитанию — вот все, чем оно обладает, что более его сведуще в темном мире законов образования человеческой души, что его собственных целей может достигнуть лучше, нежели оно само при самом ярком отвлеченном их сознании, при самых напряженных усилиях достигнуть их.

Трудно представить себе, до какой степени все указанные силы, все эти элементы исторически растущего общества обессилели, стали скудны именно потому, что их главная функция давно уже отправляется не ими. Сосцы обсохли, истощены, потому что дитя отнято от них и нет к ним притока живительного молока. Семья, дети которой вдали от нее апатично отвечают внешними лишь формами своей души на внешние же и общие требования им чуждых людей, становится безжизненна, пуста, она так же гложет в своей поззии, как гложет в индивидуализме своем свежий мир, ею порожденный. Дети облагораживают семью; без них, давая им лишь помещение и стол, в старших членах своих она невольно, неудержимо обращается к грубым, внешним удовольствиям; она перестает быть семьей в истинном, христианском значении и становится лишь дружеским сожительством. Все обращены в ней лицом к предмету своих особых забот, ушли в свой отдельный мир, и друг на друга лишь временно оглядываются, когда имеют в этом нужду. Быть может, заботы эти и поучительны; они во всяком случае полезны и, что касается до детей, ежечасно обогащают их сведениями; но кто же оценил, кто отвергнул, найдя их меньшими, те непередаваемые, часто безмолвные и неизгладимые впечатления, которые проходят здесь между матерью и сыном, сестрой и братом, — кто, вынеся, как сор, эти впечатления за дверь, сказал, что больше их значит хронология Пелопоннесской войны?

Здесь мы опять возвращаемся к принципу непосредственных со-

зерцаний, которых цена забыта, которые во всех видах изгнаны и, будучи заменены впечатлениями книжными, породили ту тусклость характеров, тот недостаток волевой и нравственной энергии в подрастающих поколениях, на который все сетуют, источника же его не понимают.

Но мы говорим здесь не о питаемых, а об истощении и увядании великих питающих институтов в исторически развивающемся обществе. Наряду с семьей, этому истощению подвергается и церковь, которая принимает и нарекает имя христианину, провожает его в землю, зовется им время от времени в нужде, но остается вдали от него в течение всей жизни потому в особенности, что не согрела и не осветила его детства и отрочества. Именно в этом возрасте, от восьми (время поступления в подготовительный класс) до тринадцати лет, он уже знает церковь только официально, когда ему на нее указывают и насколько указывают. У него нет своего, местного священника, который был бы также и священником его сестры и матери; которого он привык бы видеть у себя на дому с образом, служащим молебн или всенощную в памятные семейные дни. Мало-помалу семья, раздвоенная времяпровождением, имея разные приходы, не сливается тесно ни с одним и отвыкает от церкви. Эта отвычка, со временем, переходит в простое ощущение неловкости при всяком входе священника в дом, — в неловкость от незнания, что и как ему сказать, нужно ли подойти под благословение и пр. Так образуется не неверующее наше общество — сказать это значило бы грубо ошибиться; но общество, страшно уединенное от своей церкви и, если не считать полузабытых книжек, вполне ее неведующее. В свою очередь церковь, оставленная высшим обществом, имея живую и постоянную связь лишь с малообразованным людом, стансится робка, не уверена в своих действиях и хоть с болью, но там и здесь поступает для нее должным и ей должным.

Лишенные своих естественных и самых высоких обязанностей, которые для лучшего их исполнения приняты на себя другим институтом, семья и церковь непобедимо погружаются в те обязанности, какие им оставлены, — внешние и материальные. Но было бы глубоким заблуждением думать, что эта грубость и этот формализм сколько-нибудь искупаются действительно лучшим исполнением взятых на себя обязанностей со стороны государства: в деле формы это, конечно, так; но со стороны содержания выполняются ли они сколько-нибудь — на это ответом служит отсутствие какого-либо культа к семье и к церкви

во всей массе общества, прошедшего через государственную школу.

Таким образом, недостатки семьи и церкви суть факты, вытекшие от изъятия у них воспитания и обучения, а не предшествующие этому изъятию, порожденные им, а не его породившие.

Это тотчас дает указание на первую практическую обязанность, которая может и должна быть выполнена средней школой: на передачу той части воспитания, которая, войдя в ее ведение, носит характер элементарный, в руки семьи и церкви. Им, а не государственной школе, должен быть предоставлен по крайней мере отроческий возраст, от 8 до 12-13 лет. Его воспитание есть долг семьи, забота прихода; и нельзя, не развращая их, снимать с них этот долг.

Отказ от воспитания в этом раннем возрасте, при сохранении всех прочих условий и требований, тотчас привели бы к замене многолюдных, дурно обучающих и совсем не воспитывающих младших классов средней школы множеством маленьких подготовительных школ частной инициативой, близко стоящих к семье и всего лучше поручаемых руководству местного священника. Но здесь, соответственно совершенно особым требованиям средней школы, о которых будет сказано ниже, его роль была бы уже не самостоятельная и культурно-созидательная, как в церковной сельской школе, но подчиненная и пассивная. Его призвание к деятельности здесь не имеет другой задачи, кроме как удержание отрочества вблизи семьи и церкви.

Впрочем, не будучи культурно созидательными по содержанию, усваиваемым через них сведениям, эти маленькие школки будут культурны по методам усвоения: индивидуализм отношений, не столь торопливо сменяющиеся впечатления — это будет здесь само собою соблюдено. И если не будет достигнута однородность сведений, то лишь в зависимости от существующих требований собственно средней школы, к которой мы и переходим. (...)

Розанов В.В. Сумерки просвещения //

Сов.педагогика. 1990. № 7.

С. 93-98, 101-104.

О ВОСПИТАНИИ РУССКОГО НАРОДА К СПРАВЕДЛИВОСТИ

Восстановить Россию, заживить раны революции и войны и укрепить величие и великодержавие нашей Родины — можно только исходя из духа справедливости и служа ему. А для этого необходимо прежде всего неосомненно уверить весь русский народ, что новый, послереволюционный порядок — искренно хочет и практически ищет справедливости; и далее необходимо воспитывать и укреплять в самом народе волю к справедливости, здоровое христианское правосознание и чувство всенародного, сверхклассового и сверхсословного братства. Как только народ почует дух справедливости — он поверит новой национальной власти и раскроет ей свое сердце. А к этому раскрывающемуся народному сердцу новая власть должна обращаться с авторитетным обещанием отыскивать справедливость для всех и требованием того же самого от народа. (...)

Воспитывать людей к справедливости нельзя без веры и религии, ибо вера в Бога есть главный и глубочайший источник чувства ранга и воли к качеству. Справедливость есть ни что иное, как любовное и художественное вчувствование в живого человека с желанием верно видеть его и верно обходиться с ним. Справедливость есть совестное доброжелательство. Справедливость есть всенародное братство. Справедливость есть живое и чуткое правосознание, которое готово поступиться своим и отстаивать чужое. Справедливость есть чувство меры в размежевании людских притязаний и интересов. Справедливость есть искусство искать и находить "для каждого свое" (формула римского права).

Воспитывать эти способности и настроения в народе — значит вести его к справедливости. И русский народ с его живым нравственным чутьем, с его природным благодушием и с его навеки охристианившейся совестью — сумеет не только оценить справедливость новой власти и довериться ей, но сумеет и раскрыть свою душу для такой системы воспитания. Тогда начнется новая эпоха его истории.

Это новое воспитание должно не только будить в народе волю к справедливости, но и укреплять в нем дух жертвенности, т.е. согласие во имя общего, национально-государственного дела отдавать свое и не добиваться во что бы то ни стало справедливости для себя. Истинная христианская и гражданская доблесть ищет справедли-

восты для других и охотно жертвует "своим" сверх всякой справедливости. И чем сильнее и живее этот дух в народе, тем могущественнее его государство: ибо жертвенность народа есть источник настоящей политической силы.

Замечательно, что люди часто расходятся друг с другом в толковании и понимании "справедливости". Это объясняется не только тем, что все мы вообще судим о вещах и делах "субъективно" и поэтому не соглашаемся друг с другом, но еще гораздо более и тем, что мы обычно взываем к "справедливости", отстаивая свой собственный интерес и тотчас же забываем о ней, когда обсуждается чужой. Нам все кажется, что справедливость всегда "за нас" и что всякое удовлетворение наших желаний и интересов — "справедливо". И при этом мы не замечаем, что нами владеет в действительности не искание справедливости, а личная корысть, что наша ссылка на справедливость на самом деле ничего не стоит, что мы то и дело выступаем в жизни контрабандистами несправедливости. Тогда оказывается, что людей нельзя ни согласить, ни примирить, что справедливость становится пустым и мертвым словом и что в действительности происходит не искание справедливости, а борьба личных своекорыстий — гражданская война всех против всех. Так бывало и в истории России: люди кривили душой (в старину это называлось "воровали") и, по слову летописи, "несли Русь розно". Так было и в Смутное время (1605—1613). Именно так возникла и большевистская революция (1917). При таком настроении в народе государство существовать не может; центробежные силы одерживают верх над центростремительными; личный интерес становится выше общего; все рассыпается в прах, в песок — и буря событий несет этот песок в пропасть.

Отсюда первое требование: каждый из нас должен научиться отличать вопрос о справедливости от вопроса о личном интересе и не прикрывать свою корысть декларацией о справедливости. "Мои притязания" могут быть необоснованны; "моя выгода" может противоречить справедливости; "мое право" может и не простирается до пределов моей жадности.

Однако этого недостаточно. необходимо нечто большее: мы должны научиться не настаивать на наших самых справедливых притязаниях, если этого требует единый и общий интерес родины. Это второе требование.

Справедливость, как уже установлено, не есть готовая программа мероприятий или готовая система жизни, которую можно немедленно

но ввести и осуществить. Она отыскивается в непрерывном всенародном творческом созерцании и действии, которое отправляется от исторически данного нагромождения несправедливостей и полунесправедливостей. Это наследие веков, эту исторически запутанную ткань жизненных нитей и узлов — каждый народ вынужден принять как отправной пункт, как исходную основу жизни. Наивно и ребячливо думать, будто от человеческого произвола зависит "немедленно ввести совершенный строй жизни"; будто от земной юдоли до блаженной жизни всего один шаг; будто блаженное "тысячелетнее царство" (отсюда выражение — "хилиастический", тысячелетний), или "золотой век", — может наступить от каких-то правительственных или государственных реформ.

С давних, древнейших времен людям снится в их ночном сознании мечтательный сон о некоем блаженном "тридесятом Царстве", где царит абсолютная справедливость и полная свобода, где нет ни слабостей, ни страданий, ни болезней, где можно обойтись без труда и лишений, где люди не знают ни греха, ни запрета, ни преступлений, ни наказаний, ни принуждения, ни справедливости. "Там" — все притязания оправданы, все потребности удовлетворены; люди наслаждаются всеобщей справедливостью и всеобщим счастьем.

При этом одни думают, что это есть воспоминание об "утраченном рае", а другие предполагают, что это есть предчувствие "грядущего блаженства". А народная масса мечтает об этом — то в сказках, то в сновидениях, то в бесформенном, молчаливом ожидании и вожделении.

Если это "блаженное царство" видится людям в потустороннем мире и связывается с будущей, загробной жизнью, то взор человечества становится ясным и трезвым для здешней, земной жизни: тогда он видит ее несовершенства и невозможности; он постигает слабость и греховность человеческого существа; он научается духовно ценить труд и лишения, страдания и болезни; он убеждается в необходимости запретов, принуждения и наказания; он начинает мириться с неизбежностью несправедливости в земной жизни. Ибо на самом деле земная жизнь требует от человека работы и терпения, смирения и жертвенности, отречения и уживчивости; здесь — качество рождается из страдания и труда; здесь человек должен заплатить за все великое — напряжением и мукой. А покрыть и исцелить все это может только любовь. Именно таков дух Христианства, именно таково христианское правосознание.

Но если люди утрачивают веру в Бога и в будущую жизнь, то они начинают считать эдешнюю, постороннюю земную жизнь — единственной, всеобщей и ни к чему не обязывающей. Тогда их духовный взор тускнеет, а их земной взгляд становится близоруким и алчным: он уже не видит и не желает видеть несовершенств и невозможностей земной жизни; он прилепляется к своей максималистической химере и начинает галлюцинировать. Тогда "тысячелетний сон" выплывает из бессознательного, завладевает дневным сознанием и начинается эпоха брожений и революций. Душа становится как бы "переутомленной", нетерпеливой, требовательной и ожесточенной. Тогда появляются темпераментные "истолкователи" этого "переутомления" и нетерпения, "пророки" этой требовательности, вожди этого жесточения. Пишутся "гимны" этой неосуществимой химере (напр., "Капитал" Маркса); слагается "наука" грядущего переворота; сеются утопические идеи; возникают партии "немедленного введения" тысячелетнего царства (социалисты, коммунисты); политика начинает галлюцинировать; слепая воля ожесточается, и люди пытаются прорваться к неосуществимому блаженству ценою многой крови.

Какое тягостное пробуждение готовится этим людям и народам! Какое разочарование! Кровавая химера врывается в жизнь, развязывая души, подрывая веру и нравственность, опрокидывая правосознание и разрушая историческое наследие народа ... Она нагромождает силы государственного террора и хозяйственной техники, опустошает и поработщает души, пытается создать "нового человека" и все для того, чтобы осуществить новое, обратное неравенство и утопить людей в потоке небывалой несправедливости. Урок поистине жестокий и отрезвляющий ... А политика есть дело трезвое и не терпит галлюцинаций. И хозяйство есть дело живого и здорового инстинкта и гибнет от протivoестественных выдумок. Справедливость же есть дело веры, совести и всенародного творческого искания; она неосуществима в порядке уравнилельных декретов и мстительного насилия.

И нашему поколению, пережившему и перестрадавшему весь этот трагический опыт, надлежит поставить перед собой вопрос: стоило ли русскому народу отдавать свой исторически накопленный запас свободы и справедливости во имя этого обратного неравенства и этого поработчения? И далее, — другой, более радикальный вопрос: есть ли справедливость столь драгоценное благо в жизни народа, чтобы из-за призрака "новой, полной справедливости" приносить столь безмерные жертвы? ... Что же, человек живет на свете для то-

го, чтобы установить "справедливый строй"? Или справедливый строй ему нужен для того, чтобы развязать и оплодотворить его высшие творческие силы? Что лучше и мудрее: временно терпеть несправедливый порядок во имя Родины или отдавать Родину на поток и разграбление во имя немедленной "прибавочной справедливости"? И кажется мне, что поставить этот вопрос — значит уже ответить на него. По крайней мере, русская история уже ответила на него и вписала свой ответ кровавыми буквами в историю человечества.

Справедливость есть существование и драгоценное начало в жизни народа. Но она не есть ни высшая, ни последняя ценность человеческого духа. Естественно желать своему народу справедливости для того, чтобы открыть свободную дорогу творчеству и качеству — честности, совести, уму, таланту, гению; но неестественно разжигать в своем народе завистливую химеру равенства, для того чтобы "погасить высшие способности" (Достоевский, "Бесы"); и столь же неестественно внушать своему народу, что до водворения "полной справедливости" нельзя ни жить, ни творить культуру (русские революционные партии). Ибо на самом деле вся культура человечества вплоть до наших дней создавалась при отсутствии "полной справедливости"; она создавалась благодаря предметному неравенству людей и притом именно творчеством "высших способностей" ...

Человек живет на свете не для того, чтобы быть педантом справедливости, и не для того, чтобы требовать "немедленно" ее "полного" осуществления. Тысячу раз прав тот, кто, пренебрегая выпадающими на его долю несправедливостями, продолжает посильно служить Божьему Делу на земле. И, наоборот, неправ тот, кто прекращает свое служение (а может быть, — и свою жизнь) впредь до восстановления "причитающихся ему" справедливостей.

Для того чтобы народ творчески служил своей родине и своей национальной культуре, ему несомненно нужно и важно искать справедливости. Но так как "полная справедливость" — есть бесконечное задание (не более чем "регулятивная идея"), то все народы творили и будут творить свою духовную культуру — при отсутствии полной справедливости, т.е. в исторически данном нагромождении справедливости, полусправедливости и несправедливости. Мы не должны скрывать этого от нашего народа; напротив, мы должны открыть ему глаза на то, что "полную" справедливость надо самому искать и творить в течение всей своей жизни, а не требовать ее "немедленно" от других и что с этим надо раз навсегда примириться. Мы дол-

жны открыть ему глаза на то, что во имя немедленной "прибавочной справедливости" нельзя отдавать свое государство на поток и разграбление; что мы все должны быть готовы временно терпеть несправедливость во имя нашей родины, ибо прежде, чем наслаждаться "справедливой жизнью", надо обеспечить себе хоть какую-нибудь жизнь. Жизнь на земле невозможна без терпения, смирения и отречения. Эти три основы были заповеданы нам Евангелием. Коммунисты восстали против этих традиционных добродетелей как "реакционных" и "выгодных только буржуазии". И что же? Ни один исторический режим не возлагал на своих "подданных" такого бремени изнурительного терпения, вынужденного смирения и унижительного отречения, как коммунистический строй. То, что Евангелие раскрыло нам как добродетель и мудрость, как религиозное служение, — коммунисты возложили на нас в порядке каторжной покорности и притом без меры, без чести, без свободы и без духа — в виде публичной порочности и в форме политического пресмыкательства; и то, что в евангельском учении являлось добровольным самоограничением и в христианском обществе творило духовную культуру, — оказалось в коммунистическом порядке источником всеобщего культурного снижения и разрушения ...

Именно поэтому строительство грядущей России должно исходить из следующих основных правил:

1. Справедливость драгоценна и необходима в жизни народа, но она отнюдь не есть высшая ценность жизни и последняя цель государства.

2. Справедливость нельзя смешивать с равенством, а требовать всеобщего уравнивания — противоестественно и несправедливо.

3. Важней всего, чтобы правительство и народ искренно хотели справедливости и взаимно верили друг другу в том, что это хотение искренно и жизненно.

4. Надо, чтобы люди не ценили справедливость выше того, чего она стоит, и не задавались задачей "немедленно" добиваться "полной справедливости".

5. Надо воспитывать в народе христианское понимание справедливости, а именно — настойчивое искание ее для других и жертвенную щедрость в перенесении несправедливостей, выпадающих на собственную долю.

6. Надо воспитывать в народе государственно-патриотический дух, готовый во имя одного и общего блага Родины не настаивать

на немедленном удовлетворении собственного справедливого интереса.

Только на этом пути восстановим Россию. Только этим укрепим ее.

Альин И.А. Наши задачи. Париж;
М., 1992. С. 189-194.

И.А. ИЛЬИН

О НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Итак, есть глубокий, духовно верный, творческий национализм; и его необходимо прививать людям с раннего детства.

Мы установили уже, что национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательного и, больше всего, укладом его бессознательной духовности. Покажи мне, как ты веруешь и молишь — ся; как проявляются у тебя доброта, героизм, чувство чести и долга; как ты поешь, плясешь и читаешь стихи; что ты называешь "знать" и "понимать", как ты любишь свою семью; кто твои любимые вожди, гении и пророки, — скажи мне все это, а я скажу тебе какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного.

А этот уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего — в детстве. Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов.

Бороться с национальным обезличением наших детей мы должны именно на этом пути: надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству — были национальными, у нас в России — национально-русскими; и далее:

чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа

отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, гениев и вождей. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, развернутся в настоящих и верных русских людей.

В особенности следует обогащать их следующими сокровищами.

1. Язык. - Язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально). Особенно важно, чтобы пробуждение самосознания и личностной памяти ребенка (обычно - на третьем, четвертом году жизни) совершилось на его родном языке. При этом важен не тот язык, на котором говорят при нем другие, а тот язык, на котором обращаются к нему, заставляя его выражать на нем его собственные внутренние состояния. Поэтому не следует учить его чужим языкам до тех пор, пока он не заговорит связно и бегло на своем национальном языке. Это относится и к чтению: пока ребенок не зачитает бегло на родном языке, не следует учить его никакому иностранному чтению. В дальнейшем же в семье должен царить культ родного языка: все основные семейные события, праздники, большие обмены мнений должны протекать по-русски; всякие следы "волапука" должны изгоняться; очень важно частое чтение вслух Св. Писания, по возможности на церковно-славянском языке, и русских классиков, по очереди всеми членами семьи, хотя бы понемногу; очень важно ознакомление с церковно-славянским языком, в котором и ныне живет стихия прародительского славянства, хотя бы это ознакомление было сравнительно элементарным и только в чтении; существенны семейные беседы о преимуществах родного языка - о его богатстве, благозвучии, выразительности, творческой неисчерпаемости, точности и т.д.

2. Песня. - Ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели. Пение принесет ему первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими. Пение помогает рождению и изживанию чувства в душе; оно превращает пассивный, беспомощный и потому обычно тягостный аффект - в активную, текучую, творческую эмоцию: ребенок должен бессознательно усваивать русский строй чувств и особенно духовных чувствований. Пение научит его первому одухотворению душевного естества - по-русски; пение даст ему первое не-животное счастье - по-русски. Русская песня глубока, как чело-

веческое страдание; искренна, как молитва; сладостна, как любовь и утешение; в наши черные дни, как под игом татар, она даст детской душе исход из грозящего озлобления и каменения. Надо завести русский песенник и постоянно обогащать детскую душу русскими мелодиями, — наигрывая, напевая, заставляя подпевать и петь хором. Всюду, по всей стране, надо создавать русские хоры — церковные и светские, организовывать их, объединять, устраивать съезды русской национальной песни. Хоровое пение национализирует и организует жизнь, — оно приучает человека свободно и самостоятельно участвовать в общественном единении¹.

3. Молитва. — Молитва есть сосредоточенная и страстная обращенность души к Богу. Каждый народ совершает это обращение по-своему, даже в пределах единого исповедания; и только для поверхностного взгляда Православие русского, грека, румына и американца — одинаково. Живое многогласие и многохваление Господа, идущее от мира, требует, чтобы каждый народ молился самобытно; и эту самобытную молитву надо вдохнуть ребенку с первых лет жизни.

Молитва даст ему духовную гармонию; пусть он переживет ее по-русски. Молитва даст ему источник духовной силы — русской силы. Молитва научит его сосредоточивать чувство и волю на совершенном — по-русски. Молитва даст ему религиозный опыт и поведет его к религиозной очевидности — по-русски. Ребенок, научившись молиться, сам пойдет в церковь и станет ее опорой — русской опорой, русской церкви. Он найдет пути — и в глубину русской истории, и на простор русского возрождения. Неправославный может быть верным русским патриотом и доблестным русским гражданином; но человек, враждебный Православию, — не найдет доступа к священным тайникам русского духа и русского миропонимания, он останется чужеродным в стране, своего рода внутренним "не-приятелем".

4. Сказка. — Сказка будит и пленяет мечту. Она дает ребенку первое чувство героического — чувство испытания, опасности, призвания, усилия и победы; она учит его мужеству и верности; она учит его созерцать человеческую судьбу, сложность мира, отличие

¹ При этом разумеется, конечно, дифференцированное, многоголосное пение, а не унисонный рев толпы.

"правды и кривды". Она заселяет его душу национальным мифом, тем хором образов, в котором народ созерцает себя и свою судьбу, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее. В сказке народ схоронил свое вожденное, свое ведение и ведовство, свое страдание, свой юмор и свою мудрость. Национальное воспитание неполно без национальной сказки. Ребенок, никогда не мечтавший в сказках своего народа, — легко отрывается от него и незаметно вступает на путь интернационализации. Приобщение к чужеземным сказкам вместо родных будет иметь те же самые последствия.

5. Жития святых и героев. — Чем раньше и чем глубже воображение ребенка будет пленено живыми образами национальной святости и национальной доблести, тем лучше для него. Образы святости — пробуждают его совесть, а русскость святого — вызовет в нем чувство соучастия в святых делах, чувство приобщенности, отождествления; она даст его сердцу радостную и гордую уверенность, что "наш народ оправдался перед лицом Божиим", что алтари его святы и что он имеет право на почетное место в мировой истории ("народная гордость"). Образы героизма — пробуждают в нем самую волю к доблести, пробуждают его великодушие, его правосознание, жажду подвига и служения, готовность терпеть и бороться; а русскость героя — даст ему непоколебимую веру в духовные силы своего народа. Все это, вместе взятое, есть настоящая школа русского национального характера.

Преклонение перед святым и героем возвышает душу: оно дает ей сразу — и смирение, и чувство собственного достоинства, и чувство ранга; оно указывает ей — и задание, и верный путь. И так национальный герой ведет свой народ даже из-за гроба.

6. Поэзия. — Стихи таят в себе благодатно-магическую силу: они подчиняют душу, пленяют ее гармонией и ритмом, заставляют ее прислушиваться к сокровенной жизни вещей и людей, побуждают ее искать говорить и читать, так классические национальные поэты должны дать ему первую радость стиха и постепенно раскрыть ему все свои сокровища. Сначала пусть слушает; потом пусть читает сам, учит наизусть, пытается декламировать — искренно, прочувствованно и осмысленно. Русский народ имеет единственную в своем роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой. Русский поэт одновременно — национальный пророк и национальный музыкант. И русский человек, с детства влюбившийся в русский стих, — никогда не денационализуется.

В меру возрастания и в меру возможности необходимо открывать ребенку доступ ко всем видам национального искусства, — от архитектуры до живописи и орнамента, от пляски до театра, от музыки до скульптуры. Тогда душа его всесторонне раскроется для восприятия того, что впервые дали ей песни, сказки и поэзия. Понятно, что наиболее доступным, наиболее увлекающим и непосредственно национализирующим видом искусства останется русская пляска со всей ее свободой и ритмичностью, со всем ее лиризмом, драматизмом и неистощимым юмором.

7. История. — Русский ребенок должен с самого начала почувствовать и понять, что он славянин, сын великого славянского племени и в то же время сын великого народа, имеющего за собой величавую и трагическую историю, перенесшего великие страдания и крушения и вышедшего из них не раз к подъему и расцвету. Необходимо пробудить в ребенке уверенность, что история русского народа есть живая сокровищница, источник живого научения мудрости и силы. Душа русского человека должна раскрыть в себе простор, вмещающий всю русскую историю, так, чтобы инстинкт его принял в себя все прошлое своего народа, чтобы воображение его увидело всю его вековую даль, чтобы сердце его полюбило все события русской истории ... Мы должны освоить волею наше прошлое и волею замыслить наше будущее. Мы должны прочувствовать окрыленные слова Пушкина: "Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие". И еще: "Илянусь вам моею честью, что я ни за что на свете не согласился бы ни переменить родину, ни иметь другую историю, чем история наших предков, какую нам послал Господь". При этом национальное самочувствие ребенка должно быть ограждено от двух опасностей: от националистического самомнения и от всеосмеивающего самоунижения. Преподаватель истории отнюдь не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера; но в то же время он должен указать ему все источники национальной силы и славы. Тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключен из этого преподавания. История учит духовному преемству и сыновней верности; а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуместь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным воспитателем.

8. Армия. — Армия есть сосредоточенная волевая сила моего

государства; оплот моей родины; воплощенная храбрость моего народа; организация чести, самоотверженности и служения – вот чувство, которое должно быть передано ребенку его национальным воспитателем. Ребенок должен научиться переживать успех своей национальной армии как свой личный успех; его сердце должно сжиматься от ее неудачи; ее вожди должны быть его героями; ее знамена – его святыней. Сердце человека вообще принадлежит той нации, чью армию он считает своей. Дух воина, стоящего на страже правопорядка внутри страны и на страже родины в ее внешних отношениях, – отнюдь не есть дух "реакции", "насилия" и "шовинизма", как думают иные даже до сего дня. Без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте, – родина останется без обороны, государство распадется и нация сойдет с лица земли. Преподать ребенку иное понимание – значит содействовать этому распаду и исчезновению.

9. Территория. – Русский ребенок должен увидеть воображением пространственный простор своей страны, это национально-государственное наследие России. Он должен понять, что народ живет не для земли и не ради земли, но что он живет на земле и от земли; и что территория необходима ему, как воздух и солнце. Он должен почувствовать, что русская национальная территория добыта кровью и трудом, волею и духом, что она не только завоевана и заселена, но что она уже освоена и еще недостаточно освоена русским народом. Национальная территория не есть пустое пространство "от столба до столба", но исторически данное и взятое духовное пастбище народа^I, его творческое задание, его живое обетование, жилище его грядущих поколений. Русский человек должен знать и любить просторы своей страны: ее жителей, ее богатства, ее климат, ее возможность, – так, как человек знает свое тело, так, как музыкант любит свой инструмент, так, как крестьянин знает и любит свою землю.

10. Хозяйство. – Ребенок должен с раннего детства почувствовать творческую радость и силу труда, его необходимость, его почетность, его смысл. Он должен внутренне испытать, что "труд" не есть "болезнь" и что работа не есть "рабство": что, наоборот, труд есть источник здоровья и свободы. В русском ребенке должна пробудиться склонность к добровольному, творческому труду, и из этой

^I Ср. у Шекспира о Цезаре: "Мир лесом был для этого оленя, а тот олень душою мира был".

склонности он должен почувствовать и осмыслить Россию как бесконечное и едва початое трудовое поприще. Тогда в нем пробудится живой интерес к русскому национальному хозяйству,водя к русскому национальному богатству, как источнику духовной независимости и духовного расцвета русского народа. Пробудить в нем все это - значит заложить в нем основы духовной почвенности и хозяйственного патриотизма.

Таков дух национального воспитания, необходимый русскому и каждому здоровому народу. Задача каждого поколения состоит в верной передаче этого духа, и притом в формах возрастающей одухотворенности национального благородства и международной справедливости. Только на этом пути человечеству удастся соблюсти священное начало родины и в то же время одолеть соблазны - как больного национализма, так и всеразлагающего интернационализма.

Ильин И.А.Путь к очевидности.
М.: Изд-во "Республика", 1993.
С. 237-241.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя	3
К.Д.Ушинский. О народности в общественном воспитании	15
К.Д.Ушинский. Родное слово	25
В.Я.Стоянин. Заметки о русской школе	36
Л.Н.Толстой. Яснополянская школа	39
П.Ф.Каптерев. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды	47
В.Н.Сорока-Росинский. Путь русской школы	60
В.Н.Сорока-Росинский. Национальное и героическое в воспита- нии	67
К.П.Победоносцев. Ученые и учитель (Педагогические заметки). ..	72
В.В.Розанов. Сумерки просвещения	88
И.А.Ильин. О воспитании русского народа к справедливости ...	103
И.А.Ильин. О национальном воспитании	109